Т.А. ШИЛОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОТСТАВАНИЯМИ В УЧЕНИИ И ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

Москва — 1995

Евгению
Михайловичу
Никиреву, моему
любимому научному
руководителю от автора-
в знак давнейшего сотруд-
ничества.

15.10.95

[подпись]

ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ и ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Т.А. ШИЛОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОТСТАВАНИЯМИ В УЧЕНИИ И ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

(КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ И ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА)

Москва — 1995

ББК 74.21
Ш 67

Рецензенты: кандидат психолог. наук, профессор кафедры
психологии МГПУ Е.М. Никиреев;
доцент кафедры педагогики и психологии ПТУ ИПК
и ПРНО МО Г.Е. Смирнова.

Т.А. Шилова
Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении: — М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995.— с.

Рассмотрено и одобрено к публикации кафедрой управления и экономики образования института повышения квалификации и переподготовки работников народного образования московской области раскрывает один из основных вопросов практической деятельности психологов — психологическое изучение учащихся с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. Дан теоретический анализ формирования отставаний и отклонений в психическом развитии личности и ее коррекции. Обобщены данные психологических исследований, осуществленных автором при изучении настоящей темы. Описана разработанная автором типология детей с отставаниями в умственном и личностном развитии. Изложены принципы построения психологической коррекции и психического развития личности учащихся.

Книга адресована слушателям институтов повышения квалификации работников образования, школьным практическим психологам, дефектологам, учителям.

ISBN 5-88561-054-1

ББК 74.21

ВВЕДЕНИЕ

Основные направления образования в настоящее время связаны с ориентацией на развитие личности ученика.

Многочисленные психологические исследования, опыт практической работы показывают наличие индивидуальных вариантов развития, значительно отклоняющихся от типичных для возраста.

Активно разрабатываются программы и технологии личностно-ориентированного обучения и воспитания. Вместе с тем к настоящему времени отсутствуют обобщающие пособия, в которых были бы систематизированы для широкого круга читателей имеющиеся точки зрения на различные варианты развития личности учащегося и те пути индивидуально-развивающей и коррекционной работы, которые вытекают из личностных особенностей учащихся. Иными словами, для того чтобы осуществлять личностно-ориентированное обучение и воспитание, необходимо достаточно четко представлять типы нарушений личностного развития и их причины.

Мы намечаем восполнить в определенной мере этот пробел и представить в обобщенном виде типы нарушений психического развития, их освещение у разных авторов. В конце пособия дан словарь рабочих терминов, используемых в психологии развития, и их трактовка разными авторами. Активное сопоставление разных подходов поможет читателям выбрать свой профессиональный подход.

Задача данного пособия не ограничивается систематизацией, имеющихся в литературе точек зрения. Мы предлагаем читателю разработанную автором типологию отставаний и отклонений в развитии. Новизна нашего подхода состоит в стремлении выделить глубинные психические процессы, являющиеся общими как для отстающих в учении, так и для отклоняющихся в поведении учащихся. Этими общими причинами, на наш взгляд, является рассогласование между отдельными сторонами психического развития: мотивационной и операциональной, внутри операциональной и мотивационной, между внешними условиями и внутренним отношением ребенка к ним.

Поиск психологических причин, являющихся общими для нарушений как умственного, так и личностного развития, теоретически важен, потому что позволяет преодолеть разрыв между интеллектуальным и личностным развитием учащегося. На практике этот подход может показать свою продуктивность, благодаря тому, что не разводятся конкретные коррекционно-развивающие работы по отставанию в учении или по отклонению в поведении, а предполагается найти основные нарушения в психическом развитии, и на них ориентироваться в работе.

На практике нередко дети, отстающие в развитии, обнаруживают отклонения в поведении, а дети с так называемым отклонением в поведении зачастую не хотят и не умеют учиться, поэтому реализация, предлагаемой нами, развивающе-коррекционной стратегии является гуманной по замыслу, экономичной по воплощению, так как концентрирует усилия педагога, психолога на основных нарушениях первичного рассогласования, а позднее, на их основе, ориентирует на работу со вторичным рассогласованием. Первичное и вторичное рассогласование не есть первичный и вторичный дефект.

Педагогу-практику, психологу важно знать общие принципы устранения основных типов неблагополучия в развитии: рассогласований между мотивационной и операциональной сферами, рассогласование внутри них. Данное издание мы рассматриваем как наш скромный вклад в развитие теории дезонтогенеза.

ГЛАВА I

ДЕТИ С ОТСТАВАНИЯМИ В УЧЕНИИ И В УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ

1.1. МОТИВАЦИОННАЯ И ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА У ДЕТЕЙ С ОТСТАВАНИЯМИ В УЧЕНИИ

М о т и в а ц и о н н а я сфера учения школьников состоит из побуждений, идеалов, ценностных ориентаций, потребностей, целей, интересов.

О п е р а ц и о н а л ь н а я сфера включает характеристики учебных действий и способов учебной деятельности, в том числе приемы самоконтроля и самооценки, а также методы и формы умственной деятельности.

О т с т а в а н и е в учении это невыполнение требований, которое имеет место на одном из промежуточных этапов учебного процесса, выражающееся в неуспеваемости школьника.

В данном параграфе мы рассмотрим особенности операциональной и мотивационной сферы у детей с отставанием в умственном развитии и в учении.

Многочисленные психологические исследования показывают наличие индивидуальных вариантов развития, значительно отстающих от типичных для возраста (З.И. Калмыкова, А.М. Гельмонт, Л.С. Славина, Н.И. Мурачковский, Н.А. Менчинская, Л.В. Орлова, Е.К. Иванова, Т.Д. Пускаева, Г.П. Антонова и др.)

Изучение детей со стойкой пониженной успеваемостью проведено З.И. Калмыковой. Она приводит данные результатов исследования о многообразных индивидуальных вариантах развития, связанных с разными уровнями сформированности тех или иных компонентов познавательной деятельности. У неуспевающих школьников могут быть не сформированы личностные параметры умственной деятельности, беден фонд знаний, не сформированы положительные качества ума (22, с. 46).

В соответствии с тем, какой из компонентов выступает в качестве первопричины неуспеваемости, ею выделены два типа неуспевающих: педагогически запущенные школьники и учащиеся с пониженной обучаемостью.

К первому типу относятся учащиеся, первопричиной отставания которых является порождаемый неблагоприятными педагогическими условиями бедный фонд знаний, не отвечающий требованиям «минимальной «нормы», при наличии более или менее сформированных положительных качеств ума, т.е. при сохранности второго компонента умственного развития — обучаемости.

Ко второму типу относятся учащиеся, чья неуспеваемость связана с неблагоприятными воздействиями как социальных, прежде всего педагогических, так и биологических факторов.

Педагогически запущенные дети

Педагогическая запущенность, вызванная неблагоприятными социально-педагогическими условиями, которые привели к несформированности необходимого

фонда действенных знаний, но не оказали существенного отрицательного воздействия на обучаемость, может быть в том случае, если эти неблагоприятные условия возникли на той стадии возрастного развития, когда уже были более или менее сформированы основные качества ума.

Среди таких школьников иногда встречаются даже дети с высокой обучаемостью (22, с. 48).

Интересны в этом отношении результаты длительного исследования одних и тех же школьников (с третьего по восьмой класс), осуществленного Г.П. Антоновой (3).

По ее данным, среди учащихся шестых и седьмых классов, получавших пониженные отметки (вплоть до двоек), были школьники, отлично учившиеся в младших классах и обнаружившие в психологических экспериментах высокий уровень интеллектуального развития. Углубленный анализ развития этих школьников показал, что первопричиной, приведшей к резкому ухудшению успеваемости, явилось расхождение между потенциальными возможностями и требованиями, предъявлявшимися к ним. Последние были слишком легки и поэтому не активизировали психическую деятельность этих учащихся. Более развитые, чем другие, эти дети в младших классах без труда справлялись с учебными заданиями; их хвалили, ставили в пример другим, что послужило причиной формирования высокой самооценки. Вследствие слишком легкого для них обучения учащиеся не привыкли преодолевать трудности, у них не сформировалась устойчивая интеллектуальная работоспособность, легкие задания не стимулировали их познавательную мотивацию. Постепенно, с переходом в средние классы, трудность учебного материала повышалась, и школьники не могли прежним путем, мало работая, получить привычные для них высокие отметки. Это вызывало отрицательное отношение к учителям, которые, по их мнению, стали «придираться» к ним. Вместо того чтобы усиленным трудом преодолеть отставание в фонде знаний, они стали еще меньше работать. Высокое же мнение о себе осталось прежним, хотя теперь уже их самооценка являлась завышенной, не отвечающей их знаниям и положению в классе. Разрыв между знаниями и требованиями к ним все возрастал, росла и неприязнь к школе, учению, углублялась педагогическая запущенность этих учеников.

Конечно, описанное здесь очень резкое расхождение между потенциальными возможностями школьников и реально достигнутым ими уровнем развития встречается в школе не столь часто. Чаще очень развитые учащиеся, получая в условиях довольно легкого для них обучения хорошие отметки, фактически развиваются ниже своих возможностей, приобретают гораздо меньший фонд знаний, чем могли бы иметь в соответствующих их обучаемости условиях. Такое отставание реального уровня знаний от фактических возможностей учащихся рассматривается как относительная неуспеваемость, поскольку эти дети не реализуют свои высокие возможности. Относительная неуспеваемость не менее опасна, чем абсолютная.

Учащиеся с пониженной обучаемостью

К этому типу относятся дети, у которых педагогическая запущенность сочетается с пониженной обучаемостью, т.е. с формированием неблагоприятных для познавательной деятельности качеств ума. П о в е р х н о с т н о с т ь   у м а — качество ума противоположное глубине ума. Оно проявляется в выделении внешних, единичных признаков, в установлении случайных связей между ними, что отражает низкий уровень их обобщения. Например, стремясь выяснить условия равновесия рычагов, школьники с поверхностным умом выделяли в качестве существенных случайно схваченные детали. По их мнению, равновесие наступает тогда, когда

справа висит груз, когда в задаче есть данные с нулями «когда нули — ровно висеть будет». Для школьников с поверхностным умом крайне затруднительно кратко пересказать текст, составить план, тезисы. При пересказе они останавливаются на отдельных деталях, опуская главное.

Инертность ума проявляется в склонности к шаблону, к привычному ходу мысли, в трудности переключения с одной системы действий на другую, в «застревании» на том, что уже не отвечает изменившейся ситуации. Давая ответ на вопрос: «Чего на свете не может быть»?,— школьник с инертным умом говорит: «Не бывает летучих стульев, не бывает летучих батарей, летучих домов и даже «летучих мышей» (48). Решая примеры, они не замечают, что в столбиках уже требуется не складывать, а вычитать и долго еще продолжают сложение. Они не могут без дополнительных пояснений вывести из прямой теоремы обратную. Их крайне затрудняет, когда одно и то же слово надо рассмотреть и как часть речи, и как член предложения. Такие дети очень любят выполнять монотонные, однообразные действия, не требующие интеллектуального напряжения.

Неустойчивость ума проявляется в необоснованной смене ориентации, переходе от одной системы действий к другой под влиянием случайных признаков, ассоциаций. Очевидно, в основе этого процесса лежит торможение уже сформированных связей, быть может, под влиянием утомления. Ученик как бы забывает то, что им самим было найдено, перестает ориентироваться на знакомое ему правило. Очень ярко это качество проявляется при решении задач на классификацию по двум или трем признакам (например, по форме и величине объекта), когда правильное решение задачи сменяется ошибочным.

При неосознанности мыслительной деятельности человек не может рассказать, как он решал задачу (даже когда получил верный ответ), не замечает своих ошибок, не в состоянии указать на какие признаки опирался, давая тот или иной ответ. Педагог нередко бывает удивлен, когда ученик, абсолютно верно решив задачу, растерянно молчит в ответ на просьбу объяснить ход решения. Это говорит о том, что у школьника в связи с особенностями индивидуального развития не сформирована осознанность мыслительной деятельности (рефлексия). Такая особенность психики может отражать как преобладание наглядно-действенного или наглядно-образного мышления, так и недоразвитие словесно-логического мышления.

Подражательность ума проявляется в стремлении копировать уже известные способы решения, ограничиться уже известным способом, первым использованным способом решения без попытки оценить его рациональность, усовершенствовать его, в «слепоте» к ошибкам, поисках помощи даже тогда, когда можно обойтись без нее. Ученик с таким качеством ума нередко прилагает много усилий, чтобы избежать интеллектуальное напряжение, придумывает причины, позволяющие уклониться от выполнения задания.

Неравномерность формирования качеств ума, специфика сочетания положительных и отрицательных качеств создают весьма широкий диапазон индивидуальных вариантов развития детей с пониженной обучаемостью. Возможности коррекционной работы с ними во многом зависят и от соответствия этой работы особенностям ученика, и от первопричины их породившей. Такой первопричиной могут быть как социальные, так и биологические факторы. Чем сильнее воздействие биологических факторов, тем труднее поддается учащийся коррекционной работе, тем медленнее сдвиги в его психическом развитии, меньше возможности усваивать школьную программу (22, с. 53).

ИВАНОВА Е.К., изучая детей с пониженной успеваемостью, охарактеризовала «единый путь формирования «стиля» учебной работы детей с пониженной обучаемостью», который проявляется в том, что прагматическое отношение к знаниям,

вызванное трудностями освоения материала и желанием сохранить позицию школьника, порождает особую избирательность восприятия: повышает внимание к сведениям, необходимым для выполнения практических нужд урока, и понижает внимание к вопросам теории. Это в свою очередь влияет на выбор способов действий, в число которых входят наиболее элементарные из учебных, «собственного изобретения», а позже и «иждивенческие». Так возникает единый приспособительный «стиль» учебной работы отстающих школьников, который в силу своей недозволенности порождает приспособительное поведение, влияющее на уровень притязаний ребенка, способности и черты его характера (20, с. 17).

Процесс образования приспособительного стиля, по Е.К. Ивановой, имеет пять этапов:

1 этап — относительного благополучия — более-менее успешного овладения материалом при опоре на хорошо знакомые элементарные действия.

2 этап — неравномерность переноса этих действий на новый материал, возникновение противоречий между ними и растерянности учащихся.

3 этап — этап поиска наиболее удобного (с учетом индивидуальных особенностей психики ребенка), способа, его генерализации и автоматизации.

4 этап — замещение элементарных, но учебных действий неверными, лишь внешне похожими на правильные, адаптивными, поиска приемов их маскировки и переориентации на формальное, только исполнительское поведение.

5 этап — тупиковый, с потерей самостоятельности и переходом на «иждивенческие» способы работы (списывание, выжидание готовых решений и пр.). Последовательность этапов иногда немного меняется, но общая тенденция остается (20, с. 17-18).

Учитывая мотивы учебно-познавательной деятельности детей и способов действий с учебным материалом среди детей с пониженной обучаемостью Е.К. Иванова выделяет три типа:

1 тип составляют дети, не желающие учиться (вопрос о способах действий здесь отпадает).

2 тип — дети желающие учиться, но в силу сложившихся обстоятельств приобретшие нерациональные способы действий.

3 тип — это дети с положительным отношением к учению и более-менее адекватными способами действий, усвоенными под постоянным контролем учителя (20, с. 19).

Причем, 2 тип, как наиболее многочисленный, по уровню снижения обучаемости и с учетом механизмов компенсации недостатков Е.К. Иванова делит на три подтипа: «1-й подтип: незначительное снижение обучаемости, практический тип мышления сочетается с некоторым интересом к учебной деятельности. Затруднения дети испытывают в заданиях, требующих абстрактного мышления, особенно при переходе к новой теме. Неудачи остро переживают, компенсируя их успехами в учебных заданиях практического характера.

2-й подтип: значительное снижение обучаемости. Учатся без интереса, из осознания долга. С трудом усваивают весь материал, особенно теоретический. Отличаются устойчивым тревожным состоянием, старательны.

3-й подтип: снижение обучаемости очень значительное. К учению скоро начинают относиться как к тяжкой обязанности. Теоретический материал не усваивают совсем, сразу направляя усилия на поиски обходных путей. Эмоционально угнетены, нередко с переходом в состояние фрустрации, выход из которого находят в отказе от учения (20, с. 20).

Пониженная обучаемость у отстающих в учении детей приобретает устойчивый характер за счет слияния в единую систему отдельных недостатков мышления, практического и избирательного отношения к учебному материалу, в связи с возникновением нерациональных способов действий.

ГЕЛЬМОНТ А.М. выделяет «три специфические категории неуспеваемости, представляющие собой известную градацию — от более сложного и серьезного характера и степени неуспеваемости к более легко преодолимой» (15, с. 11). К первой категории Гельмонт А.М. относит случаи «общего и глубокого отставания в учении», когда учащийся не успевает по многим (или даже по всем) предметам на протяжении длительного периода времени.

Вторая категория характеризуется частичной, но относительно стойкой неуспеваемостью по основным предметам.

Третья категория характеризуется неуспеваемостью, которая носит эпизодический характер.

В основу дифференциации неуспеваемости А.М. Гельмонт положен психологический критерий — это степень легкости (трудности) преодолимости данного отрицательного явления. С этой точки зрения наименее благоприятной является неуспеваемость, которая характеризуется общим глубоким отставанием в учении. Автор установил степень эффективности принимаемых в школе мер по борьбе с неуспеваемостью, учитывая при этом, к какой категории она относится. Оказалось, эпизодическая успеваемость успешно преодолевалась почти в 75% случаев, частичная стойкая — в 61%, в то время как соответствующее число для неуспеваемости первой категории равнялось только 29%.

А.М. Гельмонт отмечает, что преобладающей причиной случаев второй категории — частичной стойкой неуспеваемости — являются недостатки преподавания. Эта же причина действует и по отношению к случаям эпизодической неуспеваемости, но основное значение здесь приобретают причины, непосредственно зависящие от ученика, а именно нерадивости, безответственного отношения к ученическим обязанностям.

Причин возникновения неуспеваемости первой категории, помимо действия неблагоприятных бытовых условий, три: 1) плохая подготовленность и значительные пробелы знаний; 2) нерадивость учащихся (сюда относится отрицательное отношение к учению); 3) отсутствие привычки к организованному труду, недостаточный уровень общего развития.

Славана Л.С. Выделяет пять групп неуспевающих школьников: (50)

1) школьники, у которых неправильное отношение к учению;
2) усваивающие материал с трудом;
3) школьники, у которых не сформированы навыки и способы учебной работы;
4) учащиеся, не умеющие трудиться;
5) школьники, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы.

Н.И. Мурачковский в основу деления неуспевающих школьников положил различное сочетание двух основных комплексов свойств личности: первый характеризуется особенностями мыслительной деятельности связанным с обучаемостью; второй — направленностью личности, включающей отношение к учению, «внутреннюю позицию» школьника (Л.С. Славина, 1958; Л.И. Божович, 1968). Возможны различные соотношения между названными комплексами. Их три: 1. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника; 2. Высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции» школьника; 3. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или полной «утрате позиции» школьника (37, с. 142).

Первый тип. Для учащихся присуща низкая обучаемость, проявляющаяся в слабом развитии мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение обобщение и др.). Эти школьники испытывают серьезные затруднения в связи с необходимостью усваивать учебный материал. Для них характерен «репродуктивный под-

ход» к решению мыслительных задач. Он проявляется в стремлении пользоваться привычными способами работы даже тогда, когда с их помощью новые задачи решены быть не могут. Неуспех в учении обычно не является источником морального конфликта. Так, они довольно спокойно заявляют: «Я не умею решать задачи» или «Мне трудно дается русский язык». Отсутствие такого конфликта способствует формированию у них положительной направленности по отношению к учению и «сохранению позиции» ученика.

Данный тип неуспевающих учащихся неоднороден по своему составу, внутри него Н.И. Мурачковский выделяет два подтипа. В основу деления на подтипы положены два признака:

Школьники компенсируют неуспех в учении с помощью практических видов деятельности: игр, занятий музыкой, пением.

Наличие направленности на «обходные» пути для достижения успеха в учебе.

Первый подтип. Учащиеся, для которых характерно стремление компенсировать неуспех в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности. Усвоение учебного материала представляет для них большую трудность, что связано прежде всего со слабым развитием процесса анализа, который осуществляется «короткими звеньями» и направлен только на часть мыслительной задачи, но не на задание в целом, что, несомненно, является проявлением «узости обьема» мышления. Для них характерна адекватная самооценка. Достигая успеха в одном из видов практической деятельности, они могут объективно оценивать свои возможности и в области учебной работы.

Второй подтип. Учащиеся, для которых характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Эти дети пытаются добиться хотя бы некоторого успеха в учебной работе и в этих целях прибегают к средствам, не согласующимися с нормами поведения школьника (списывают, пользуются подсказкой и т.п.). Они избегают не только учебной, но и любой другой деятельности. В отличие от детей первого подтипа (которые, испытывая трудности, все же пытаются вникнуть в конкретный смысл задания), эти дети даже не делают такой попытки. Для них характерно механическое воспроизведение знаний без соотнесения их с конкретными представлениями, без опоры на практический опыт.

У неуспевающих школьников второго подтипа отсутствуют направленность на определенный вид деятельности в будущем или эта направленность крайне неустойчива. Для одних учащихся характерен завышенный, неадекватный их возможностям уровень притязаний, в то время как другим, наоборот, свойственна заниженная самооценка, проявляющаяся в неуверенности в своих силах (37, с. 147).

Второй тип неуспевающих школьников, по Н.И. Мурачковскому.

У неуспевающих школьников данного типа наблюдается сочетание довольно высокого качества мыслительной деятельности с отрицательным отношением к учению.

Учащиеся приходят в школу с хорошей подготовкой и с желанием хорошо учиться. Однако на качество их учебной работы отрицательно влияет прежде всего то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится. Отсутствие более широкой и устойчивой мотивации приводит к тому, что школьники этого типа избегают активной умственной работы на уроках и при подготовке домашних заданий по тем предметам, которые требуют от них больших умственных усилий, напряжения. Неуспех в учении у них неизбежно ведет к возникновению морального конфликта. Этот конфликт возникает потому, что имеет место противоречие между сравнительно широким и интеллектуальными возможностями и слабой реализацией этих возможностей в учебной работе. Если такой конфликт возникает на ранних этапах обучения, он не только рождает отрицательное отношение к учению, но и вызывает отчуждение школьника от классного коллектива. Это обстоятельство становится причиной ряда отрицательных моральных качеств.

Эти дети находятся как бы вне коллектива. Иногда они включаются в какой-либо внешкольный коллектив. Отрицательное отношение коллектива класса к этим учащимся обусловлено тем, что последние не хотят подчиниться его требованиям. Неуспех в учении не побуждает их к улучшению учебной работы.

Интересы этих учащихся крайне разнообразны. Они могут иметь познавательные интересы (чтение, рисование). Однако к этим же видам деятельности они могут относиться отрицательно, если их побуждать заниматься ими в стенах школы. Самооценка учащихся этого типа неустойчива. Она зависит от «жизненной позиции», которую занимает школьник.

Внутри этого типа Н.И. Мурачковский выделяет два подтипа по признакам; характер тех средств, с помощью которых школьники компенсируют неуспех в учении, а также наличие (или отсутствие) направленности на занятие какой-либо деятельностью в будущем.

Первый подтип. Учащиеся, которые свой неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют интеллектуальной деятельностью, которая не связана непосредственно с учением в школе. Эти учащиеся вместо систематических занятий учебной работой занимаются чем-либо для них более приятным, вызывающим непосредственный интерес. Например, могут увлекаться чтением «занимательной физики» или исторических романов, пренебрегая систематическими занятиями по физике, истории. Некоторые ученики достигают успеха в определенных видах учебной деятельности; однако это не снимает их отрицательного отношения к школе, к учению.

Второй подтип. Неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе приводят таких учащихся к тому, что они ищут возможности установить связи с каким-то другим коллективом. Эти школьники действуют в направлении удовлетворения интересов и склонностей, имеющих личностную направленность. Такие школьники часто «теряют позицию» ученика или находятся на грани ее утраты. Они грубо нарушают дисциплину в школе и имеют плохую вне школы (37, с. 153).

Третий тип. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или полной «утрате позиции» школьника. Темп индивидуального развития несколько отстает от возрастного. Темп развития таких детей может быть несколько ускорен в том случае, если при обучении таких детей будут учтены специфические особенности технического развития, темпом умственного развития продвигаются в обучении крайне медленно. Длительное отставание в учении в этом случае приводит к формированию отрицательного отношения к школе недисциплинированности и другим особенностям характерным для большинства неуспевающих школьников.

Основной внутренней причиной длительного отставания в учении у таких школьников является более низкий, чем у сверстников, уровень развития мышления, что отражается и на уровне их смысловой памяти. Усвоение знаний затрудняется характерной для них неустойчивостью внимания. Эти школьники испытывают трудности в усвоении знаний и не имеют возможности преодолеть их без существенной помощи со стороны.

Все это усугубляет их отставание в учении. Такие дети в основном нервно ослабленны. Они отличаются быстрой утомляемостью на уроках, слабой выносливостью в умственном напряжении, легкой отвлекаемостью, сниженной работоспособностью. Многие школьники этого типа ослаблены и физически (малый рост и вес).

Перейдем к рассмотрению неуспевающих учащихся в связи с имеющейся у них интеллектуальной пассивностью.

Л.В. Орлова считает, что проблема неуспевающих и интеллектуально пассивных детей совпадают лишь частично. Интеллектуально пассивные не обязательно

не успевают. Согласно имеющимся данным, среди неуспевающих встречаются и умственно одаренные дети.

Она свидетельствует, что «интеллектуальная пассивность не есть просто отсутствие активности. Она имеет свои содержательные характеристики и выражается, в частности в склонности к репродуктивной деятельности, «внешнему» обобщению, использовании обходных путей, попытках компенсировать логические затруднения излишней опорой на память... Многие представители аккуратны, старательны и исполнительны, часть из них любит рисовать, лепить, конструировать» (39, с. 12).

Л.В. Орлова выделяет два типа интеллектуальной пассивности у детей:

1. Группа «операционально-технической» интеллектуальной пассивности, в основе развития которой лежат: пробелы в знаниях, неумение применять их на новом материале; отсутствие умений и навыков организации учебной работы (неумение усвоить условие задачи, поставить нужные вопросы, работать с учебником), отсутствие привычки самостоятельного выполнения задания. Доминирующими проявлениями интеллектуальной пассивности данного вида является шаблонность в интеллектуальной деятельности, наличие избыточных действий и несущественных («лишних») вопросов по ходу работы; использование обходных путей в выполнении умственной деятельности или нерациональных, ставших уже неуместными при выполнении данного задания приемов предпочтение репродуктивной деятельности и простых, знакомых заданий. (38, с. 48).

Среди этих детей была выделена группа испытуемых, у которых чрезвычайно ярко выступали равнодушие к умственной работе и ее результатам, общая пассивность, сочетающаяся с аккуратностью выполнения механических действий (стремление красиво писать, не обращая внимания на ошибки). Можно полагать, по мнению Л.В. Орловой, что общая пассивность этих детей — своеобразный механизм защиты от умственного напряжения и неприятной работы (39, с. 13).

2. Группа «мотивационной» интеллектуальной пассивности, для которой характерно выбор преимущественно легких путей достижения цели, заинтересованность в работе, стремление получить быстрый результат без достаточного осмысления, дискомфортное эмоциональное состояние в ситуации интеллектуального напряжения. Одна из причин возникновения этого вида интеллектуальной пассивности — наличие избыточной поверхностно-развлекательной информации, субъективно-пассивная роль ребенка при ее получении (38, с. 48).

Далее Л.В. Орлова выделяет в рамках данной группы детей подгруппу с «частичной» интеллектуальной пассивностью (последняя проявляется избирательно, в определенных ситуациях): эти дети могут проявлять интеллектуальную инициативу, сообразительность, добиваться успеха в работе; в других случаях они пассивны, ищут обходные пути, получают плохие оценки; очень многое в их деятельности зависит от отношения к данному предмету, к учителю, а то и от настроения, похвала, поддержка учителя весьма благотворно сказывается на умственной работе (39, с. 14).

В рамках второй группы Л.В. Орлова выделяет подгруппу с «широкой» интеллектуальной пассивностью: у этих детей негативное отношение к учебной работе распространяется на все предметы; лишь у некоторых из них есть «отдушины» — предметы, которые им нравятся (физкультура, рисование, пение) и на которые проявления интеллектуальной пассивности не распространяются; плохая оценка обычно мало влияет на их общий жизненный тонус; основная проблема, которая стоит перед учителем в отношении этих детей — формирование учебных интересов (39, с. 14).

Выводы.

Подведем итоги. Практический работник может воспользоваться следующими видами классификации, имеющимися в литературе: дети с пониженной обучаемостью (Калмыкова З.И.); педагогически запущенные (Калмыкова З.И.); неуспевающие (Менчинская Н.А., Мурачковский Н.И., Славина Л.С., Гельмонт А.М., Цетлин В.С.); интеллектуально пассивные (Орлова Л.В.); дети с пониженной успеваемостью (Иванова Е.К.).

В каждой из этих классификаций описаны, выявленные авторами особенности операционально-мотивационной сферы у детей, отстающих в учении.

Вместе с тем, нами в ходе дальнейшего специального теоретического анализа построена типология детей с отставаниями в учении на основе рассогласования между мотивационной и операциональной сферами. Мы выделяем в данном типе отставания психического развития учащихся следующие рассогласования:

а) дети с опережением мотивационной сферы, отставанием операциональной сферы;

б) дети с опережением операциональной сферы и отставанием мотивационной сферы;

в) дети с отставанием и операциональной и мотивационной сфер интеллектуальной деятельности.

1.2. ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА У ДЕТЕЙ С ОТСТАВАНИЯМИ В УЧЕНИИ

Операциональная сфера включает характеристики учебной деятельности: учебные действия, умения, навыки; обученность: полноту знаний, умений учиться; приемы самоконтроля.

В данном параграфе мы рассмотрим особенности учащихся с изменениями внутри операциональной сферы.

Учебная деятельность, по мнению В.В. Давыдова, состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих учиться в школу, не сформированы компоненты учебной деятельности. Она формируется у детей в течение нескольких лет школьной жизни. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов деятельности. Для формирования полноценной учебной деятельности учащиеся должны понимать и систематически решать учебные задачи, при их решении учащийся находит общий способ (принцип) подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса.

Учебная задача решается посредством учебных действий. Первым из них является преобразование проблемной ситуации, входящей в такую задачу. Другие учебные действия позволяют ученикам моделировать и изучать это исходное отношение, выделять его в частных условиях, контролировать и оценивать процесс решения учебной задачи.

Систематическое решение школьниками учебных задач посредством учебных действий способствует развитию у них мыслительного анализа, рефлексии и внутреннего плана действия.

При рассмотрении школьников, отстающих в учении, важно охарактеризовать не узость их знаний, отсутствие каких-либо умений, а специфику самого процесса их мышления. Анализируя процесс мыслительной деятельности, важно проследить, какие качества ума проявляются при решении задач, степень их сформированности, что дает представление об общей способности ребенка к усвоению знаний: особенности структуры мыслительной деятельности.

Й. Ломпшером (1982) предложена концепция формирования учебной деятельности, ее основная идея состоит в том, что психические компоненты регуляции

действия в учебной деятельности формируются как система и поэтому должны изучаться как система регуляции.

Учебные действия — центральное звено учебной деятельности. Чтобы эта деятельность была успешной, учащиеся должны произвольно ее регулировать. Тем самым ставится вопрос о смысле учебной деятельности для субъекта.

Мотивационным компонентом конкретного учебного действия является субъективный смысл этого действия, который реализуется через принятие действия, процессы его выполнения и завершения. Мотив достижения, который детерминирует начало конкретного учебного действия, приобретает конкретные формы в учебном действии, выражаясь не только в боязни неуспеха или надежде на неуспех, но и в специфических процессуальных мотивационных динамических компонентах, а именно в интенсивности стремления получить информацию, сформировать умения и навыки решения той или иной учебной задачи, добиться высокого качества решения и, наконец, в реализации ценностных ориентаций учащегося.

Мотив достижения (мотив деятельности), по А.Н. Леонтьеву, понимается как компонент учебной деятельности, формирующийся в онтогенезе и реализуемый как мотив действия. Исследования показывают, что мотив достижения формируется очень рано, уже при поступлении в школу ярко выражены индивидуальные различия (Г. Хекхаузен, 1980). Таким образом, мотивацию следует понимать как процесс, имеющий начало, динамические компоненты и конец в регуляции действия (35, с. 155). Регуляция действий предполагает наличие целей обучения.

По мнению В.М. Полонского, самый распространенный способ описания целей обучения состоит в указании качеств знаний, которыми должны обладать учащиеся.

Полнота знаний определяется количеством знаний об изучаемом объекте — те, входящих в школьную программу; глубина — совокупность осознанных знаний об объекте. Полнота и глубина знаний связанные, но не тождественные качества. Полнота допускает изолированность знаний друг от друга; глубина же, напротив, предполагает наличие осознанных существенных связей, в разной степени опосредованных (45, с. 27).

Оперативность знаний определяется числом ситуаций или способов, в которых ученик может применить то или иное знание; гибкость — быстротой нахождения вариативных способов применения знаний при изменении ситуации, умении выбирать нужный в данный момент способ деятельности из ряда известных (45, с. 28).

Причем, одни выделенные качества отражают содержание обучения и независимо от него являются объективными качествами: полнота, глубина, оперативность, конкретность, обобщенность, систематичность, системность, развернутость знаний. Другие составляют характеристику личности и не могут быть от нее отдалены являются субъективными качествами: гибкость, свернутость, осознанность и прочность.

Деятельность учащихся при обучении может быть репродуктивной: воспроизводящейся по образцу от буквальной копии до реконструктивного воспроизведения и применения учебного материала; а также продуктивной: учащимися создается новое знание, новый способ решения задачи.

В связи с этим В.М. Полонский выделяет четыре уровня усвоения знаний; первый уровень характеризует детей со слабой успеваемостью.

Первый уровень характеризуется способностью человека узнавать, вспоминать ранее усвоенный материал на основе повторного знакомства с ним в тексте. Учащийся может вспомнить известный ему материал только в определенных ситуациях, когда этот материал находится перед ним. Усвоение на первом

уровне ограничивается самым общим представлением об объекте, явлении и позволяет школьнику распознавать его в ряду подобных ранее неизвестных объектов.

Второй уровень характеризуется способностью ученика самостоятельно воспроизводить материал или отдельные его стороны без опоры на внешнюю подсказку. Это более высокий уровень усвоения, когда ученик рассказывает материал, опираясь только на свою память, по известному алгоритму в той форме которая дана учителем или содержится в учебнике.

Третий уровень характеризуется способностью ученика решать конкретные задачи, получать субъективно новую информацию путем самостоятельного преобразования материала в знакомых и незнакомых ситуациях в рамках изученного. Перенос знаний здесь ограничен определенным классом задач и не распространяется на весь учебный предмет.

Четвертый уровень характеризуется способностью учащихся самостоятельно конструировать и преобразовывать материал, переносить полученную информацию на решение широкого класса задач в новых ситуациях. Она выполняется на множестве объектов с использованием широкого круга знаний, которые были усвоены в разное время (44, 32-33).

Акимова М.К., Гуревич К.М., Зархин В.Г. считают, что причины неусвоения знаний, неумения их применять не всегда могут быть сведены к отвлекаемости, слабости внимания, плохой памяти, недостаточной сообразительности. В решении некоторых видов учебных задач проявляются природные, генотипические особенности учащихся. Условия некоторых задач ставят учеников с некоторыми генотипическими особенностями в трудное положение, обнаруживается их несостоятельность, которая внешне выражается как слабость внимания, памяти, недостаток сообразительности. Следовательно нужно найти такую организацию учебного процесса, такие учебные приемы, которые позволяют и этим ученикам успешно овладевать решением данного класса учебных задач.

Далее авторы пишут: «Может быть поставлен вопрос о представлении информации в два или более этапов и последовательном осуществлении решения об изменении темпа работы» (4, 76). Эксперимент, проведенный ими показал, что сила нервных процессов может рассматриваться как задаток при анализе успешности учеников в решении учебных задач в целом, в решении задач ограниченных во времени (В.Г. Зархин, 1979).

В связи с этим возникла необходимость классификации задач, в основу которой были бы положены такие их признаки, которые соотносимы с индивидуальными природными генотипическими особенностями (лабильность, динамичность, сила, подвижность и др.), свойствами нервной системы.

В соответствии с объективными признаками задачи делят по их логической структуре на интерполяционные и экстраполяционные. Первое содержат достаточную для решения информацию, вторые — полную информацию лишь до какого-то этапа решения, а далее поиск не получает определенного направления

В соответствии с требованиями, определяющими цель мыслительной деятельности, выделяют задачи на распознавание, конструирование, объяснение и доказательство (4, 77)

Акимова М.К., Гуревич К.М., Зархин В.Г. предлагают классификацию учебных задач в ее основу кладут признаки задач, релевантные природным психофизиологическим особенностям индивида, и выделяют следующие классы задач:

«1. Задачи, решение которых связано с индивидуальными различиями в проявлениях силы нервной системы. А. Задачи с различным объемом представленной в их условиях информации. Б. Задачи, в содержании которых содержатся стимулы или раздражители большой интенсивности или большой субъективной значимости. В. Задачи, успешное решение которых требует непрерывной и напряженной длительной работы.

2. Задачи, решение которых связано с индивидуальными различиями во временных или скоростных характеристиках нервной системы (лабильность, подвижность). А. Задачи, содержание которых предьявляется лишь на очень краткие промежутки времени. Б. Задачи, на решение которых отводятся краткие промежутки времени. В. Задачи с меняющимся содержанием, а также требующие изменения ответов (положительных на тормозные и наоборот).

3. Задачи, для решения которых требуется быстрое образование новых связей (динамичность)» (4, 78).

Данная классификация применяется в практике учебной деятельности о обычно встречаются задачи, совмещающие в содержании и условиях признаки нескольких классов, или подклассов, например задачи с большим обьемом информации, большой субьективной значимости, на решение которых отводится малый промежуток времени.

(Й. Ломпшер, В. Шардер, У. Бройне, У. Шустер) показали, что неуспевающие ученики:

— в состоянии усваивать не меньший обьем материала, чем успевающие. Однако из-за того, что они не умеют различать существенные и несущественные признаки понятий, они в равной мере стремятся запомнить и те, и другие; в результате новое понятие оказывается весьма слабо связанным в памяти с другими понятиями, необходимые семантические связи не образуются. А забываются существенные и несущественные признаки у неуспевающих учеников одинаково быстро. Так возникают условия, неблагоприятные для удержания в памяти усваиваемых позднее знаний:

— усваивают меньше операционных структур (это, например, предписания для выполнения действий сравнения и умозаключений, а также эвристические стратегии); у них недостаточно развиты приемы рационального учения, решения учебных задач;

— плохо организуют самостоятельную деятельность, недостаточно управляют собственными психическими процессами (т.е. регуляцией).

Постепенно у неуспевающих учеников (А. Брейер, А. Штоль, 1980; Г. Крайзе, 1980; Г. Левальд, 1981; Э. Горни и Т. Фалькенхаген, 1982; С. Мюлиус, 1981; Г. Маттес, 1979; С. Франц, 1982; В. Хеннинг, 1978 и др.)

1) образуется пробел в знаниях, который препятствует усвоению нового материала;

2) замедляется развитие качеств (свойств) умственной деятельности, таких, как активность, подвижность, самостоятельность;

3) закрепляются дефекты внутренней организации и управления учебной деятельностью, самоконтроля и самостоятельной рефлексии на решение учебных задач, на оценку требований к успеваемости;

4) падают познавательная мотивация и интерес к изучаемому предмету;

5) постепенно формируется иная мотивация (т.е. иная система оценки и активности); ее появление сочетается с уклонением от активной умственной деятельности;

6) теряется вера в себя; ученику начинает казаться, что ему не под силу понять новый материал и все его усилия обречены на провал;

7) ухудшается социальный статус ученика в классе (32, с. 152).

Эти спонтанно возникшие последствия могут привести к резкому ухудшению успеваемости, что, в свою очередь, не может не сказаться на поведении ученика. Однако с помощью правильных педагогических действий эти последствия могут быть предотвращены или ослаблены.

Как показывают результаты исследования, причины неуспеваемости кроются не в отдельных моментах развития ребенка, а во взаимодействии внутренних и внешних условий. В результате реализации исследовательской программы «Ано-

мальный ребенок» (под руководством Г. Гельница) получены данные, показывающие, что:

— с годами воздействие биологических (т.е. связанных с родовой травмой) факторов ослабевает, а психосоциальных, наоборот, усиливается, причем действие неблагоприятных социальных условий может сохраняться в течение длительного времени;

— тормозящее воздействие биологических факторов риска на развитие может значительно компенсироваться при благоприятных психосоциальных условиях и, наоборот, отчетливо проявляться при неблагоприятных;

— влияние биологических травм обнаруживает себя прежде всего в низкой концентрации внимания, слабой выносливости по отношению к нагрузкам, в недостаточной регуляции своего поведения, в двигательном беспокойстве и замедленном темпе отдыха (расслабления). Эти свойства могут возникнуть и по другой причине, поэтому всегда следует установить диагноз.

Значительная часть детей с легкими мозговыми травмами успешно посещает среднюю школу. Часть детей посещают до четвертого учебного года специальные классы для ликвидации последствий травм. Дети с легкими мозговыми травмами нуждаются в особой заботе, поддержке и поощрении; это способствует развитию у них положительной мотивации к учению, благодаря которой они учатся компенсировать некоторые свои дефекты. При этом особое внимание должно быть уделено предупреждению неудач в обучении, иначе эти дети будут все больше ускользать из под влияния педагогов и, следовательно, возможности педагогических воздействий уменьшатся (32, с. 153).

Возрастные особенности неуспевающих школьников даны в результатах исследований Г. Бройер (Германия) оказалось, что большая часть случаев неуспеваемости, а также необычного поведения обнаруживается уже в самом начале учебы в школе. 25%-30% первоклассников в недостаточной степени обладают некоторыми специальными предпосылками для обучения чтению, счету, письму. Дети, у которых наблюдается отставание в развитии прежде всего речи и сенсоматорики, нуждаются в особом внимании со стороны учителя начальных классов, иначе они не смогут овладеть основными навыками чтения и письма. Слабость развития сенсомотрики — главная причина неуспеваемости детей в начальных классах (32, с. 153).

Рассмотрим типологию недостатков и отклонений в учебной деятельности младших школьников.

Ю.З. Гильбух, приступая к разработке типологии недостатков (пробелов, отсутствия чего-либо, полезного нужного) и отклонений (наличие нежелательных, вредных качеств) в учебной деятельности младших школьников, начал с построения педагогической типологии, включающей фиксацию непосредственных проявлений недостатков и отклонений без учета их возможных внешних или внутренних источников. Проявления недостатков и отклонений характеризуются учителями как: «пробелы в знаниях», «несформированность того или иного навыка», «неуспеваемость по определенному учебному предмету», «общее отставание в учении», «отсутствие систематичности в учебной работе».

Ю.З. Гильбух выделил следующие типы отклонений в учебной деятельности учащихся, сформулированные в педагогических терминах:

1) общее отставание в учении (ребенок не успевает как по языку, так и по математике);

2) специфическое отставание по языку, по математике данный ученик успевает.

3) специфическое отставание по математике (т.е. имеет место обратное соотношение);

4) отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности (ученики с неполностью реализованными способностями (53, 7).

На основе педагогической типологии Ю.З. Гильбух разработал психолого-педагогические типы недостатков и отклонений в учебной деятельности школьников, охватывающие как определенные поведенческие феномены, так и непосредственно обуславливающие их психологические факторы (53, 10). Установление причин отклонений, имеющих более или менее обобщенный и устойчивый характер правомерно рассматривать как макродиагностику. Выяснение непосредственных источников отдельных ошибок учащихся, нарушений норм поведения квалифицируется как микродиагностика (53, 11).

Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении у младших школьников (по Ю.З. Гильбуху):

А — дети с низкой интенсивностью учебной деятельности (ученик, как принято говорить в таких случаях, просто «не работает»);

Б — дети с низкой эффективностью учебной деятельности (ребенок затрачивает значительные усилия на выполнение учебных заданий, но не справляется с ними;

В — дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности (53, 21).

В рамках каждого из этих поведенческих типов были выделены соответствующие психолого-педагогические подтипы: для типа А — Отсутствие устойчивых мотивов учения в школе при ярко выраженной направленности на различные виды школьной активности. Незначительные нарушения отдельных функций эмоционально-волевой сферы. Задержка в развитии эмоционально-волевой сферы, для типа Б — Низкий уровень развития познавательных способностей. Инертный тип нервной системы. Большие пропуски учебного времени из-за длительной болезни или неблагоприятных домашних условий; для типа В — Низкая интенсивность учебной деятельности, обусловленная ее низкой эффективностью. Низкая эффективность учебной деятельности, обусловленная низкой интенсивностью на начальном этапе школьного обучения. Одновременное проявление признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

Тип А: дети с низкой интенсивностью учебной деятельности Общими поведенческими признаками этого типа являются: невнимательность при восприятии учебного материала, «отсутствующее» или даже откровенно недисциплинированное поведение на уроках; медленное выполнение учебных заданий; подлинные усилий и старания, прилагаемые непосредственно к учебной деятельности, занимают у учащегося весьма ограниченное время; о таких учениках учителя обычно говорят, что они «не работают». Вместе с тем уровень познавательных способностей у учащихся данного типа достаточен для удовлетворительного усвоения школьной программы... Доминирующим мотивом поведения является потребность в самоутверждении в активной, практически осязаемой деятельности, а признании со стороны авторитетных сверстников. Эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности, и ребенок поэтому стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий. Причинами несформированности мотивов школьного учения является недостаточное внимание со стороны родителей, отсутствие индивидуального подхода к ним со стороны учителей, неумение опереться в своих воспитательных воздействия на присущее стремление проявить себя в практической деятельности, дающей немедленный и осязаемый результат (53, 22-23).

Тип Б: дети с низкой эффективностью учебной деятельности.

Главный поведенческий признак данного типа; ребенок затрачивает много усилий на учение, но с заданиями не справляется.

Отличительный признак детей, принадлежащих к первой подгруппе данного типа (низкий уровень развития познавательных способностей).— обусловленность

низкой эффективности их учебной деятельности недостаточным развитием познавательных способностей при ярко выраженном желании учиться. Обычно такое явление наблюдается в 1 классе. Учителя отмечают отсутствие у ребенка подготовленности к школе: неумение читать, незнание букв, цифр; ограниченный запас жизненных представлений; непонимание элементарного учебного материала. При всем этом ребенок старается учебные задания выполнять.

Причинами недостаточного развития познавательных способностей обычно служат либо бедность чувственного и речевого опыта ребенка, обусловленные низким культурным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы, либо микропоражения в коре головного мозга, либо то и другое (53, 26-27).

Тип В: дети с сочетанием низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

Общая черта в том, что здесь мы встречаем описанные выше типы детей, но при этом как бы прослеживаем их дальнейшую судьбу, какой она складывается в большинстве случаев в условиях обычных классов.

Отличительным признаком первой подгруппы является обусловленность низкой интенсивности учебной деятельности предшествовавшей ей низкой эффективностью. Другие специфические признаки: низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь — мышление и речь) как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны родителей; в начале обучения в 1 классе наблюдается старательность, переживание неудач в учении; в дальнейшем, однако, такое отношение сменяется равнодушием, тупой пассивностью; отношения с учителями, родителями и сверстниками, как правило, спокойные (53, 31-32).

Надежным показателем поступательного характера развития детей в учебной деятельности является обучаемость, по Л.С. Выготскому — зона ближайшего развития, указывающая как на достигнутое ребенком, так и на находящееся в процессе созревания. А.К. Маркова характеризует высокий и низкий уровень обучаемости: «Обучаемость (низкий уровень): закрытость для помощи другого в учебной работе. В новых предметных условиях пассивность, неиспользование старого багажа знаний, Инертность в новых учебных ситуациях. Медленный темп работы, истощаемость, утомляемость, рассеянность. Трудно обучаемость как барьеры, конфликты в отношениях с учителем».

Обучаемость (высокий уровень): высокая чувственность к помощи другого человека, то есть невелико число подсказок, необходимых для дальнейшего продвижения ученика. Выраженная активность ориентировки в новых условиях, перенос усвоенных способов работы в новые условия. Быстрота и легкость усвоения новых понятий и способов работы, высокий темп усвоения. Большая работоспособность, усидчивость, прилежание, отсутствие усталости (30, с. 28-29).

Обученность, по мнению А.К. Марковой, включает: а) наличный, имеющийся к сегодняшнему дню запас знаний; б) сложившиеся учебные действия, умения и навыки, фрагменты умения учиться (30, 22). Далее раскрываются виды знаний о фактах, понятия и термины, законы и теории, знания о способах деятельности и методах познания; этапы усвоения знаний по следующему пути: а) первичного осмысления и буквального воспроизведения, далее б) к пониманию; в) к применению знаний в знакомых и новых условиях; г) к оцениванию самим учеником полезности, новизны этого знания. «Понятно, что если знания остаются на первом этапе, то их роль для развития невелика, а если ученик применяет их в незнакомых условиях и оценивает, то это значительный шаг в сторону умственного развития» (30, 22).

Выводы.

Подведем итоги. В литературе описаны классификации состояний умений учиться и учебной деятельности: дети с разными уровнями сформированности

учебной деятельности (Давыдов В.В., Ломпшер Й.); дети с разными качествами знаний (Полонский В.М.); дети с разными уровнями обученности и обучаемости (Маркова А.К.); дети с недостатками и отклонениями в учебной деятельности (Гильбух Ю.З.).

Нами на основании специального теоретического анализа разработана типология учащихся на основе рассогласования внутри операциональной сферы учения. Мы выделяем следующие ее виды:

а) между наличными знаниями и умениями учиться, учебной деятельностью;

б) между отдельными характеристиками знаний (видами, уровнями);

в) между отдельными компонентами учебной деятельности;

г) внутри компонентов учебной деятельности,

д) между отдельными показателями умственного развития.

ГЛАВА 2
ДЕТИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ

2.1. МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА У ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

Мотивационная сфера побуждает и направляет деятельность учащегося, и включает сознательно поставленные цели, намерения, потребности; существуют: понимаемые и реально действующие мотивы, внешние и внутренние мотивы. Отклоняющиеся поведение характеризуется системой поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам.

В данном параграфе мы рассмотрим особенности учащихся с изменением мотивационной сферы, имеющих отклонения в поведении.

Проблема мотивации поведения находится в центре внимания психологов, исследующих детерминацию развития личности с отклонениями в поведении.

М.В. Матюхина, рассматривая мотивацию как многоуровневую систему, выделяет две основные проблемы: проблему осознанного и неосознанного в мотивации младшего школьника и проблему понимаемых и реально действующих мотивов. Она предполагает, что могут наблюдаться расхождения мотивов понимаемых и реально действующих, не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени (33, с. 132).

По результатам проведенного М.В. Матюхиной исследования отмечается, что среди широких социальных мотивов лучше всего осознаются мотивы самоопределения и самосовершенствования. Они как бы входят в первую зону осознания.

Среди групп учебно-познавательных мотивов также выделяются как наиболее осознаваемые мотивы, мотивы, связанные с целями учения: «Хочу — все знать», «Всему научиться в школе».

Реально действующие мотивы не всегда совпадают с понимаемыми, знаемыми мотивами. Это относится к узколичным мотивам (мотивация благополучия, престижная мотивация), которые как понимаемые занимают последнее место, но ярко выражаются как реально действующие. Несовпадение реально действующих и понимаемых мотивов мешает младшему школьнику увидеть себя в учебном процессе, что создает противоречивость в мотивационной сфере. В связи с этим важно довести до сознания ребенка некоторые общественно незначимые, но для него реально действующие мотивы, чтобы развенчать их, и, напротив, придать реальную силу некоторым понимаемым мотивам, которые без специального вмешательства не могут в этом возрасте стать реально действующими. Эти мотивы самоопределение и самосовершенствование.

Л.С. Славина описывает детей подросткового возраста, у которых возникли отрицательные аффективные переживания и соответствующие формы поведения: повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональная неустойчивость. Под отрицательными аффективными переживаниями она понимает такие переживания, в основе которых лежит неудовлетворен-

ность каких-либо жизненно важных для ребенка потребностей или конфликт между ними. Притязания ребенка, те достижения, которых он во чтобы то ни стало хочет добиться, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной самооценке своих возможностей, т.е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность значит для ребенка пойти вразрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить (51, с. 4).

Далее Л.С. Славина пишет, что перечисленные выше формы аффективного поведения, по существу, и являются такой неадекватной реакцией ребенка на неуспех. Так, если ребенок в противоположность своим притязаниям не смог выполнить задание, неправильно решил задачу, не получил того признания, на которое рассчитывал, и т.д., то у него может возникнуть одна из форм аффективного поведения — повышенная обидчивость, которая в этих случаях возникает в результате того, что он неадекватно оценивает ситуацию. Он считает, что с ним поступили несправедливо (либо его не поняли, либо неправильно оценили, либо несправедливо обошли), в то время как в действительности никакой несправедливости в отношении него совершено не было и причина неуспеха лежала в нем самом. Так, за драчливостью, упрямством, негативизмом всегда кроется неадекватная реакция ребенка на аффективную для него ситуацию (51, с. 5).

По мнению Л.С. Славиной неадекватные реакции ребенка в свою очередь вызывают ответные действия окружающих, что еще больше усугубляет аффективные переживания ребенка. Реагируя таким образом, ребенок как бы находит оправдание своим неуспехам, видя причину этого неуспеха не в себе, а в окружающих людях, обстоятельствах, в случайных событиях.

Неадекватная реакция, как считает Л.С. Славина, при таком понимании выступает как защитная реакция ребенка, позволяющая ему в случае неуспеха (именно потому, что причину неуспеха он видит не в себе) не снижать оценку себя, своих возможностей, требований к себе, своих притязаний. Другими словами, неадекватная реакция позволяет ребенку не допустить в сознании наличия у себя слабости, неумения, несостоятельности (51, с. 5).

Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. изучая нарушения в аффективно-волевой сфере у «трудных» подростков, выявили три основных варианта нарушений аффективной сферы:

1) с преобладанием явлений психической неустойчивости;
2) с преобладанием явлений аффективной возбудимости;
3) с преобладанием расторможенности влечений (23, с. 25).

Рассмотрим подробнее содержание трех выделенных авторами вариантов.

1. Нервно-психические особенности подростков с явлениями психической неустойчивости. Неустойчивые личности описываются под разными названиями безвольные, слабовольные, повышенно-внушаемые, с неустойчивым настроением, реактивно-лабильные. «Как показали клинические исследования, основные нарушения их поведения были связаны с эмоционально-волевой, а применительно к социальной характеристике — моральной незрелостью: отсутствием чувства долга, ответственности, неспособностью тормозить свои желания, подчиняться требованиям школьной дисциплины, повышенной внушаемостью к неправильным формам поведения окружающих. Без стимула непосредственно получаемого удовольствия эти подростки были непродуктивны в целенаправленной деятельности. Будучи неспособными к длительному волевому усилию, преодолению трудностей,

предоставленные себе, в учебной деятельности они быстро теряли интерес к занятиям, постоянно нуждались в стимуляции извне».

По уровню расстройств поведения подростков с явлениями психической неустойчивости исследователями выделены две подгруппы.

У подростков I подгруппы уровень нарушений поведения был расценен как непатологический. Основным мотивом их поступков являлась эмоция удовольствия, стержневыми интересами — игровые.Интеллектуальные интересы выражены недостаточно; учебными обязанностями, длительной систематической работой они тяготились, от заданий, требующих усилий, часто отказывались (23, с. 29).

Подростки II подгруппы с признаками эмоционально-волевой незрелости и нарушениями поведения, которые носят патологический характер с отчетливыми проявлениями церебральной недостаточности. У подростков этой подгруппы выступали психопатические признаки органической неполноценности. Выраженность нецеленаправленность в учебной деятельности являлась ведущим признаком. Они, в отличие от подростков I подгруппы, быстро пресыщались даже игровой деятельностью, занятиями в кружках. Нарушения поведения носили здесь значительно более выраженный характер: вспыльчивость, конфликтность. Аффективные вспышки нередко сопровождались импульсивной агрессией: подростки рвали тетрадки с плохой отметкой на виду у преподавателя, бросали в обидчика любым попавшим под руку предметом, выкрикивали оскорбления. Аффективные разряды, сопровождавшиеся вегетативно-сосудистой реакцией, часто заканчивались цереброрастеническими явлениями (головной болью, резкой слабостью) (24, с. 39).

2. Нервно-психические особенности подростков с явлениями повышенной аффективной возбудимости.

Феномен подросткового возраста связан с революцией, как биологической, так и психологической. Первая характеризуется эндокринной перестройкой, вторая — явлениями аффективной возбудимости со склонностью к взрывчатости и агрессии, которая нередко является причиной срывов социальной адаптации, в том числе и правонарушений.

У подростков с церебральной недостаточностью, находящихся в неблагоприятных условиях воспитания и окружения аффективная возбудимость нередко достигает уровня патологии, вызывает нарушения социальной адаптации: «раздражительность, взрывчатость, склонность к агрессивным разрядам, повышенной конфликтности, постоянной готовности к ссорам и дракам, нередкой неуправляемости поведения в состоянии негативных вспышек» (24, с. 51). Авторами выделены две подгруппы: непатологическая и патологическая.

3. Нервно-психические особенности подростков с расторможенностью влечений.

Проявления влечений, относящихся к психосексуальным, в современной подростковой психиатрии рассматривается в рамках возрастной нормы и не расцениваются как патология (Личко А.Е.). Формирующееся сексуальное влечение может проявляться «в аффективных агрессивных реакциях, направленных на соперников, на лиц, унижающих подростков в глазах объекта влечения, в демонстративных реакциях с целью привлечь к себе внимание.

В ряде случаев наблюдаются влечения, отличающиеся извращенностью: немотивированная агрессия с жестокостью, удовольствием от причинения боли окружающим, чаще — детям, животным; отсутствие брезгливости; пиромания — особое стремление к играм с огнем, склонность к бродяжничеству, а также патологическое тяготение к наблюдению и обсуждению различных событий и происшествий отрицательного, чаще жестокого характера (ссоры, драки, дорожные катастрофы, пожары, убийства и т.д. (24, с. 70-71).

Тяжелые формы патологических влечений: импульсивные побеги, поджоги, кражи, сексуальные извращения, склонность к правонарушениям (делинквентное поведение), злоупотребление алкоголем, наркотиками постепенно становятся неодолимыми.

По характеру, степени тяжести основного синдрома и его месту в общей клинической картине в этой группе подростков выделены две подгруппы:

1) подростки, у которых расторможенность влечений отличалось патологической неодолимостью и доминировала в нарушениях поведения:

2) подростки, у которых расторможенность влечений возникала по механизму реакции имитации (24, с. 73).

Выводы.

Подведем итоги данного параграфа. В литературе описаны различные группы детей с разными особенностями мотивации, приводящими к отклонениям в поведении: дети с понимаемыми и реально действующими мотивами (Леонтьев А.Н., Матюхина М.В.); дети с аффективно окрашенными мотивами и формами поведения (Славина Л.С.); дети с нарушениями в аффективно-волевой сфере (Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В.); дети с акцентуациями характера (Леонгард К., Личко А.Е., Гройсман А.Л.).

На основании теоретического анализа имеющихся исследований нами построена типология учащихся на основе рассогласования внутри мотивационной сферы.

Выделим следующие ее виды:

а) целевая-волевая сфера отстает от мотивационной;

б) внешние и внутренние мотивы развиваются несинхронно;

в) осознаваемые и реально действующие мотивы развиваются несинхронно;

г) отклонения в аффективно-эмоциональной сфере: аффект неадекватности, акцентуация.

2.2. ВНУТРЕННЕЕ ОТНОШЕНИЕ К ВНЕШНИМ УСЛОВИЯМ У ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЕМ В ПОВЕДЕНИИ

В данном параграфе мы рассматриваем тип учащихся с рассогласованием внешних социальных условий и внутреннего отношения.

С.Л. Рубинштейн разработал принцип соотнесения внешнего и внутреннего, указав на то, что внешние причины действуют через внутренние условия. Он писал: «Все в формирующейся личности так или иначе обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних воздействий (50, 315). Внешнее воздействие, по мнению автора, «дает тот или иной психический аффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств» (59, 226). Условия жизни,— отмечал С.Л. Рубинштейн,— это не среда сама по себе, а та же система реальных отношений, в которые включается человек... Объективные отношения, в которые включается человек, определяют его субъективное отношение к окружающему, выражающиеся в его стремлениях, склонностях и т.д.. Эти последние под воздействием внешних условий, в свою очередь, опосредствуют зависимость поведения, деятельность людей от внешних условий, от объективных отношений, в которых живет человек (50, 227-228).

Рассогласованность внешних социальных условий и внутреннего отношения возникает как следствие неудовлетворенной потребности ребенка в положительной оценке окружающих. Сталкиваясь с неудачами в жизненно важных для него сферах и неумением их предотвратить, ученик часто приобретает индифферентное

отношение (дезадаптацию) к жизни. Проблема дезадаптации учащихся в условиях школы является сложной и многогранной.

Максимова М.В. признает адаптацию как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития. «Благополучное сочетание социальных внешних условий и активности ребенка приводит к положительному результату — адаптированности, неблагополучный ход — к дезадаптации» (28, 1).

На основании проведенного исследования третьеклассников, направленного на выявление типичных трудностей, Максимова М.В. выделяет четыре основных группы детей в зависимости от характера адаптации к учению.

В (высокая адаптация) — дети с высоким уровнем развития мотивации и произвольности при отличной, хорошей, удовлетворительной успеваемости и адекватной самооценке (45%) детей от общего числа обследуемых).

С (средняя адаптация) — дети с высоким уровнем развития произвольности, недостаточной мотивацией (индифферентное отношение к школе) при отличной, хорошей и удовлетворительной успеваемости, адекватной самооценке (18%) детей от общего числа).

Н (низкая адаптация) — группа детей с низким уровнем адаптации: при внешней сформированной учебной деятельности, при хорошей и отличной успеваемости отсутствие интереса к школе, недостаточный уровень регуляции собственного поведения (произвольности), высокий уровень тревожности, связанный с неудовлетворенностью своим Образом — Я, неадекватная самооценка, трудности в общении с окружающими (около 17% детей от общего числа).

Д (дезадаптация) — группа детей с явными признаками сформированной школьной дезадаптации, с очень низким уровнем развития произвольности и отсутствием мотивации при наличии удовлетворительных и неудовлетворительных отметок, с неадекватной самооценкой (20% детей от общего числа) и проблемами в общении (28, с. 14-15).

По мнению Беличевой С.А., степень и характер социальной дезадаптации выступают основным системообразующим критерием при составлении социально-психологической типологии трудновоспитуемости подростков. Критерии и признаки социальной дезадаптации несовершеннолетних определяются исходя из особенностей содержательной и функциональной сторон процесса социализации, характеризующих маргинальный (переходный от детства к взрослости) период.

Беличева С.А. рассматривает трудновоспитуемость как некоторое сопротивление педагогическому воздействию, связанное с затруднениями в усвоении определенных социальных программ и не всегда проявляется в асоциальном поведении, в социальной дезадаптации.

Педагогическая запущенность рассматривается ею как частичная социальная дезадаптация, проявляющаяся в основном в условиях учебно-воспитательного процесса, выражающаяся в отставании учебной деятельности, несоблюдении требований школьного коллектива и педагогов (прогулы, курение, сквернословие, употребление алкоголя и т.д.), тем не менее педагогически запущенные учащиеся не вышли из под влияния других позитивно ориентированных институтов социализации (семьи, различных внешкольных обьединений по интересам, других позитивно влияющих лиц. Что дает этим детям при слабой успеваемости иметь четко ориентированные профессиональные планы, намерения, хорошо развитые трудовые навыки, полезные интересы (6, 31).

Социальная запущенность рассматривается С.А. Беличевой как полная социальная дезадаптация в отчуждении ото всех позитивно влияющих институтов социализации, когда решающую роль в формировании личности оказывают неформальные подростковые группы с асоциальной и криминогенной направленностью. Для социально запущенных подростков характерна резкая деформация

как референтных групп, так и ценностных ориентаций, существенное отставание в уровне социального развития, в формировании профессиональной деятельности, а также в сфере самосознания, способности к саморегуляции своего поведения с учетом требований морали и права (6, 32).

Беличева С.А. в зависимости от природы, характера и степени дезадаптации выделяет патогенную, психосоциальную, социальную дезадаптацию детей и подростков (6, с. 81).

Патогенная дезадаптация вызвана, по мнению Беличевой С.А., отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения головного мозга, отставания в умственном развитии, дефекты анализаторов, в основе которых серьезные органические повреждения). Выделяют также психогенную дезадаптацию (фобии, навязчивые дурные привычки, энурез и т.д.), которая может быть вызвана неблагоприятной социальной, школьной, семейной ситуацией. Среди форм патогенной дезадаптации выделяются проблемы олигофрении, социальной адаптации умственно отсталых детей.

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующих индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях специальных психолого-педагогических коррекционных программ (6, 82). Психосоциальная дезадаптация имеет устойчивые формы: акцентуации характера по гипертимному, сензитивному, шизоидному, эпилептоидному и другим типам; неблагоприятные индивидуально-психологические особенности эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной сферы: снижение эмпатийности, индифферентность интересов, безволие, податливость чужому влиянию, импульсивность, расторможенность, упрямство.

Психосоциальная дезадаптация имеет временные неустойчивые формы: психофизиологические половозрастные особенности отдельных кризисных периодов развития подростков.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок (6, 84).

В.Е. Каган выделяет понятие «психогенные формы школьной дезадаптации», имея в виду психогенные реакции, психогенные заболевания и психогенные формирования личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и семье.

Психогенную школьную дезадаптацию В.Е. Каган связывает с дидаскалогениями, раскрывая типы учителей с неправильным отношением к учащимся.

Реакции на стресс в виде психогенных характерологических реакций и кризисных состояний. Под ними понимают развивающиеся у психически здоровых детей при трудных или непереносимых личностных обстоятельствах изменения в поведении, проявляющиеся в связи со школьным обучением, не сопровождающиеся нарушением в соматических функциях, при кризисных состояниях может нарушаться социальная адаптация в целом, тогда как при характерологических реакциях ее нарушения парциальны. В детском возрасте встречаются преимущественно реакции отказа, активного и пассивного протеста, имитации, компенсации, а в подростковом возрасте их спектр расширяется за счет реакций эмансипации, группирования со сверстниками и реакций, обусловленных формирующимся сексуальным влечением.

Невротические реакции и расстройства. В большинстве случаев они укладываются в представления о преобладании одного из трех основных типов невротического реагирования: астенического, обсесивного или истерического.

А с т е н и ч е с к и е нарушения обнаруживают себя лишь в сфере обучения и легко компенсируются во внеучебных занятиях: утомленный, подавленный, жалующийся в течение учебного дня на головные боли и т.д. ребенок «оживает», выйдя из школы, в выходные дни, в каникулярное время. При остром развитии астенического реагирования снижается настроение.

Психогенные формирования личности. Если тот или иной тип невротического реагирования поддерживается в течение 2-3 лет и более, это знаменует собой переход к психогенному формированию личности.

Применительно к психогенной школьной дезадаптации надо отметить участие в них порочного круга общеневротических нарушений и возникающей школьной дезадаптации взаимно усиливающих друг друга.

Д. Пстронг, изучая характер школьной дезадаптации (симптомом ее возникновения может быть и правонарушение), пришел к выводу, что причины кроются в неудовлетворении потребностей в знаниях, деятельности, развитии личных способностей и интересов, защищенности. «Дезаптация чаще всего присуща тем школам, где не решены вопросы приспособленности учебных программ к возможностям и интересам учеников, нет соответствия возрастным и интеллектуальным возможностям учащихся методик обучения и воспитания, гуманного отношения педагогов к ученику, уважения к его личности и достоинству. Неудовлетворенность ученика вызывает отрицательное отношение к учебе, учителю, к ровесникам, к школе и негативно влияет на формирование личности. Появляется «синдром тревожного ожидания» (49, с. 43), в литературе называемый школьной фобией. В поведении ученика наблюдаются элементы психологической защиты, цель которой не преодоление сложившейся ситуации, а устранение или сведение до минимума чувства тревоги. Б.Н. Алмазов, классифицируя, выделяет три его стадии:

1. Компенсанотoрно-уступчивая. Основная особенность этой стадии состоит в том, что напряжение снижается, благодаря дезактуализации главной цели. Вместо того чтобы концентрировать усилия на достижении успеха деятельностью, школьник не чувствует себя способным удержаться наравне с другими, переориентируется на ценности более общего или параллельного порядка.

2. Если бесконфликтная форма приспособительного поведения не обеспечивает ученику положение уважаемого члена микросреды, его компенсаторные возможности начинают постепенно истощаться и наступает так называемый период конфликтно-демонстративный. Нормальные установки, которым ученик обязан следовать, подвергаются критической переоценке, предпринимаются попытки выйти из под их влияния.

3. Состояние внутренней средовой изоляции. Будучи не в силах изменить обстоятельства в свою пользу, учащийся из чувства самосохранения начинает отрицать значимость требований, заложенных в ожиданиях окружающих (49, с. 23).

Матвеев В.Ф., Лебедев А.В. пишут, что подросткам свойственны специфические поведенческие реакции на воздействия окружающей социальной среды, прежде всего ближайшего окружения. Эти реакции могут быть как вариантами поведения в норме, так и представлять собой патологические нарушения поведения, затрудняющие социальную адаптацию взрослеющего человека. По результатам обследования подростков мужского пола с различными непсихотическими видами дезадаптационных реакций авторы выделили пять групп:

I группа. Подростки с выраженными агрессивными тенденциями. Для этих подростков было характерно, что в ответ на малейшие замечания и запрет, они реагировали агрессивными действиями. Эти подростки нередко терроризировали и избивали сверстников, все они за частые драки стояли на учете в детской

комнате милиции. Подростки этой группы нередко угрожали расправой даже родителям и педагогам.

II группа. Подростки с неоднократными суицидальными попытками, которые рассматривались как способ разрешить конфликтную ситуацию, например, помириться с девушкой, избежать домашнего скандала, избавиться от необходимости сдавать сложный экзамен в школе.

III группа. Подростки, систематически злоупотреблявшие алкогольными напитками. Для этих подростков было характерно отсутствие интеллектуальных интересов, примитивизм суждений.

IV группа. Подростки, совершавшие уходы из дома. Наиболее часто поводами для ухода служили конфликты с родителями, педагогами. Но не страх перед наказанием, а стремление освободиться от надзора, наскучившего образа жизни толкали их к уходам из дома.

V группа. Подростки с выраженными невротическими реакциями в виде утомляемости, раздражительности. Для подростков этой группы были характерны жалобы на сильные головные боли, плохой сон.

VI группа. Хорошо адаптированные подростки, служила контрольной (31, с. 75).

А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых рассматривают депривацию как «лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей». «Симптоматика психической депривации может охарактеризовать весь спектр возможных нарушений: от легких странностей, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллекта и личности» (48, с. 31).

В зависимости от того, чего лишен человек, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых выделяют разные виды депривации — двигательную, сенсорную, информационную, социальную, материнскую и другие.

Двигательная депривация возникает при резком ограничении движения. Пеленание грудных младенцев, находящихся в условиях хронической гиподинамии, приводит к эмоциональной вялости и возникает компенсаторная двигательная активность — раскачивание тела из стороны в сторону, сосание пальцев и другие стереотипные движения руками.

Существуют данные, что дети, двигательная активность которых в силу медицинских причин (травм, болезней) в течении длительного времени была сильно ограничена, нередко испытывают состояние депрессии, которое может «прорываться» взрывами ярости и агрессивности, повышению тревожности. Дети становятся плаксивыми и обидчивыми.

Способы преодоления последствий двигательной депривации, ее профилактики кроются в создании необходимых условий, всемерно способствуют развитию двигательной активности ребенка.

Сенсорная депривация возникает в результате сенсорного голода, при котором человек не получает достаточного количества стимулов — зрительных, слуховых, осязательных и прочих при «обеденной среде», в которую ребенок часто попадает оказавшись в детском доме, больнице, интернате (48, с. 33). Л.И. Божович считает, что именно потребность во впечатлениях играет ведущую роль в психическом развитии ребенка. Необходимо создавать в детских учреждениях сенсорно насыщенную внешнюю среду, насытить интерьер разными красочными панно лозунгами, выкрасить стены в яркие цвета. Но стимулы не должны быть длительно однообразны (48, с. 37).

Социальная депривация. Учитывая важность уровня личностной зрелости как фактора толерантности к социальной изоляции, можно с самого начала предложить, по мнению А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, что чем младше ребенок,

тем тяжелее для него будет социальная изоляция (48, с. 46). Люди, перенесшие в детстве социальную изоляцию, испытывают недоверие ко всем людям, за исключением своей микрогруппы, перенесших то же самое. Они обычно бывают завистливыми, чрезмерно критическими к другим, неблагодарными, все время ждут подвоха со стороны других людей.

Материнская депривация. Материнскую депривацию испытывают брошенные дети, дети — сироты, дети, к которым мать эмоционально холодна или слишком занята на работе. Тип личности, формирующийся у ребенка с момента рождения и оказывающегося в условиях материнской депривации, можно представить следующим образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, неуверенность в себе, аутизм (замкнутость на себе) (46, 82).

В чистом виде каждый из данных видов депривации можно выделить только в специальных исследованиях. В жизни они существуют в достаточно сложном переплетении. Особенно трудно понять, как действуют отдельные депривационные характеристики в детском возрасте, накладываясь на процесс развития. Тем более трудно понять это, если человек воспитывался в условиях детского дома, школы-интерната, когда сенсорная, двигательная, социальная депривация сопряжены и являются следствием материнской депривации.

Юницкий В.А. раскрывает ситуацию частичной психической депривации, которая возникает после потери из-за неудовлетворения определенных потребностей, главным образом в любви и эмоциональном контакте (58, с. 10). Нарушение эмоциональных связей ребенка со значимым взрослым в результате смерти последнего ведет к появлению гаммы отрицательных эмоций и прежде всего горя как такового. Эмоция горя — сложная структура, включающая страдания, аффекты и аффективные взаимодействия. Дети, потерявшие родителей, по результатам исследования Юницкого В.А., имеют ряд психологических особенностей: повышенную личностную тревожность, что обусловлено возникшим страхом за себя и за оставшегося родителя, которая носит защитный характер, а также чувство неполноценности, порожденное социальной ситуацией развития, стремлением «быть как все».

Юницким В.А. описаны симптомы ненормального протекания эмоции горя у детей. Негативные последствия стресса и состояние депривации, возникшее после потери, могут привести к различным психическим расстройствам с продолжительностью реакции. Среди симптомов им выделено: продолжающееся отрицание действительности происшедшего события; наличие длительного чувства вины; различные эмоциональные расстройства; продолжающаяся враждебная реакция к окружающим; возникновение различных соматических расстройств без органической причины; длительные фобии; имитация ребенком болезни умершего родителя; резкое изменение коммуникабельности; суицидальные мысли и попытки; патологическая тревожность (58, с. 11).

В ряде исследований установлено, что асоциальное поведение есть результат нарушения взаимодействия личности со средой. Так, Н.Ю. Максимова в соответствии с основными причинами, вызывающими негативное проявления в поведении, выделяет четыре группы детей. Первую группу представляют подростки, причиной трудновоспитуемости которых являются отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, чрезмерно выраженные индивидуально-типологические особенности, вплоть до акцентуации характера, психопатий.

Вторую группу составляют подростки, у которых сопротивляемость требованиям воспитателя вызвана педагогически неверными формами воздействия.

Например, если учитель, общаясь с подростком, не учитывает возрастные особенности учеников, то протест против норм и правил, навязываемых таким

педагогом будет вполне закономерным. Так, недисциплинированность подростка является своеобразным ответом на нетактичность учителя, невнимание к эмоциональному состоянию ученика, переживаниям, вызванным неблагоприятно сложившейся ситуацией (например, неблагополучие или несчастье в семье ученика; возникновение незначительных дефектов его внешности; трудности в общении с одноклассниками). Трудновоспитуемость такого типа является ситуативной, «ложной», и подростки этой группы не нуждаются в специальных воспитательных воздействиях. Напротив, именно педагог должен пересмотреть свою позицию и найти выход из сложившейся ситуации (29, 94 с.).

Третью группу, по исследованиям Н.Ю. Максимовой, составляют подростки, поведение которых обусловлено значительными пробелами в овладении моральными и этическими знаниями, несформированностью нравственных представлений и, особенно, навыков нравственного поведения. Это, по сути, педагогически запущенные дети, которые в силу бесконтрольности и попустительства взрослых не привыкли сдерживать свои импульсивные порывы, считаться с желаниями окружающих. Такие ученики нарушают нормы и правила поведения не потому, что отрицают их ценность, а потому, что не научились еще владеть своим поведением, не могут отказаться от сиюминутных желаний ради выполнения должного. Обычно такие дети осознают свои недостатки и хотят избавиться от них, но им не хватает силы воли. Задача педагога в данном случае должна состоять в том, чтобы усились уже имеющийся мотив ученика внешними стимулами. Иными словами, необходима постоянная кропотливая работа, направленная на заполнение тех пробелов в воспитании, которые были допущены ранее. Систематический контроль со стороны учителя, постоянная поддержка подростка в его стремлении овладеть своим поведением приносят положительные результаты.

Четвертую группу подростков, у которых сопротивляемость педагогическим воздействиям обусловлена изменениями личности, связанными с искажениями представлений о своих взаимоотношениях с окружающими, можно назвать «собственно трудновоспитуемыми». В отличие от педагогически запущенных, которых легко довоспитывать, т.е. дополнить их морально-этические знания и сформировать у них личностные качества, которых им недостает, «собственно трудновоспитуемые» подростки требуют иного подхода, предполагающего переделку их нравственных представлений и качеств личности, т.е. перевоспитания (29, с. 94).

По мнению Н.Ю. Максимовой, подростки этой группы не принимают замечаний и требований педагогов, как бы справедливы они ни были. Несмотря на то, что поведение таких учеников явно противоречит существующим нормам, они не желают менять его, отказываются от помощи в учебе и вообще отрицают необходимость какого-либо вмешательства в их жизнь. На критические отзывы одноклассников и взрослых трудный ученик отвечает либо равнодушием, либо вызывающим поведением, всем своим видом показывая несогласие с негативной оценкой окружающими его поведения и личности в целом. Самое сложное здесь заключается в том, что ученик уверен в своей правоте. Он действительно не видит своих отрицательных качеств и всегда может оправдать даже самые неприглядные поступки. То, что подросток видит себя и свои отношения с окружающими совсем в ином свете, чем это есть на самом деле, приводит к сопротивлению ученика педагогическим воздействиям. Так, формально признавая факт неуспеваемости, ученик не признает это как свой недостаток. Причину неудач в учении подросток ищет во внешних обстоятельствах: чрезмерной сложности программного материала, несправедливости учителей и т.п. Неадекватное отношение ученика к результатам своей учебы становится причиной нарастающего сопротивления подростка педагогическим воздействиям.

В.И. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина, рассматривая психологическую характеристику личности подростков с отклоняющимся поведением, считают, что важна разработанность представлений о возможных первичных дефектах в развитии личности, степень их влияния на другие личностные качества, характер и типы складывающихся взаимосвязей между различными качествами личности и образующимися при этом характерологическими комплексами (19, 88).

Авторами предпринята попытка комплексного исследования деформаций личности подростка и возникновения у него противоправного поведения путем сравнительного анализа трех групп: обычные подростки, занимающиеся в общеобразовательной школе; подростки, допустившие правонарушения и стоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних; подростки, отбывающие наказание в воспитательной колонии за допущенные серьезные правонарушения.

На основе полученных результатов В.И. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина разработали представление о механизмах деформированного развития личности подростков с отклоняющимся поведением:

1. Постепенное усиление, усугубление отдельных изолированных негативных качеств личности, не выступает механизмом ее деформированного развития.

2. Непосредственной личностной особенностью, выступающей в качестве основного условия отклоняющегося поведения, является сочетание в структуре личности ряда различных негативных криминогенных качеств (не менее трех).

3. Возникновению такого комплекса, по их мнению, способствует особое стечение обстоятельств, когда на подростка действуют факторы, приводящие практически к одновременному образованию нескольких криминогенных качеств, затрагивающих разные аспекты развития личности... Механизм фиксации и развития того криминогенного комплекса — действие положительного обратной связи между негативными личностными качествами, которые приводят к тому, что усиление одного негативного качества приводит к усилению другого качества и наоборот.

4. Фоновым условием для образования и развития криминогенного комплекса является наличие у подростка качеств, свидетельствующих об общих трудностях и отставании в развитии личности; при наличии криминогенного комплекса эти качества постепенно трансформируются и расширяют этот криминогенный комплекс. Сплав различных качеств личности, характеризующих склонность к противоправному поведению входит в понятие криминогенного комплекса (19, 89).

Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина считают, что несформированность отношения к будущему является как бы общим фоном возможных нарушений поведения, нарушения социальных отношений и черт характера. Акцентуации характера являются ближайшим условием девиантного поведения, причем чаще всего с противоправным поведением связаны эпилептоидный, истероидный, гипертимный и неустойчивый типы акцентуации. Резко нарушенные социальные отношения (в частности, выраженные конфликты со взрослыми, замкнутость в деликвентной группе, принятие соответствующих норм взаимоотношений) существенно изменяют образ жизни подростка, начинают оказывать обратное влияние на отношение к будущему, и черты характера, деформируя их еще больше, закрепляя в реальном поведении общении.

Таким образом, сопоставление роли трех исследованных авторами параметров развития личности (отношение к будущему, социальные отношения, черты характера) свидетельствуют о различном вкладе в формирование деликвентного поведения (19, 88).

Рассмотрим классификацию правонарушений.

В.Ф. Пирожков на основании проведенного исследования выделил шесть типов групп несовершеннолетних, в которых действуют разные механизмы фор-

мирования установок на совместную деятельность асоциальную и криминальную. Члены первого типа групп обьединены единой криминальной установкой. Механизмы психического заражения и подражания имеют подчиненное значение, каждый член группы сознательно присоединяется к групповой криминальной установке. Для них характерно антиколлективистское поведение, в сплочении этих групп велика роль «вожаков» и «авторитетов», ранее отбывавших наказание или находившихся в специальных ПТУ (42, 43 с.).

Второй тип групп отличается сплоченностью, выраженностью групповых криминальных установок. Но отдельные члены группы, не имея твердых социально полезных установок, выступают на путь правонарушений по механизму психического заражения и подражания, проявляя конформный тип поведения. В сплочении групп действуют и нормы «уголовного мира», власть «авторитетов», структура групп достаточно четкая.

Третий тип групп составляют сообщества, включающие в себя лиц с криминальными и асоциальными установками и несовершеннолетних с позитивными ценностями, «вытолкнутых» из семьи, школы в связи с семейным неблагополучием, неуспеваемостью в учебе.

Четвертый тип составляют сообщества с неоформленными асоциальными установками, в которых несовершеннолетние вступают на путь асоциальной деятельности по механизмам психического заражения, подражания (групповое хулиганство, порча имущества, пьянство). Часто асоциальная мотивация возникает уже в процессе совместной деятельности, специально планы совершения правонарушений не разрабатываются. Большую роль в асоциальном поведении играют провоцирующие действия окружающих и неправильная оценка ситуации.

Пятый тип групп характеризуется тем, что их члены обьединяются на основе испытанной ими неполноценности, социальной ущербности (неуспеваемости и второгодничества в школе; лица с психическими и соматическим дефектами; подростки, отторгнутые от семьи, и др.). В них подростки становятся на асоциальный путь по механизму ложной компенсации своей социальной неполноценности, используя в этих целях асоциальные способы самоутверждения в микросреде как вызов окружающим, компенсации их непризнания в системе официальных отношений.

Шестой тип групп характеризуется позитивными ориентациями и установками. В этих группах несовершеннолетние втягиваются в асоциальную деятельность в силу стечения обстоятельств, неправильной оценки сложившейся ситуации и ожидаемых последствий.

По заключению В.Ф. Пирожкова, видно что для несовершеннолетних правонарушителей во всех группах характерно то, что они потеряли позицию школьника и не видят по этой причине своего будущего, связанного с учебой; у них нет определенных жизненных целей, их потребности либо искажены и извращены, либо неразвиты (42, 44).

Г.Г. Бочкарева в процессе наблюдения за подростками-правонарушителями разделила подростков на три группы по признаку отношения их к своему правонарушению (8, 11).

В первую группу вошли правонарушители, обнаружившие раскаяние в своем поступке. Эти раскаяния, по ее мнению, свидетельствуют об имеющихся у них нравственных потребностях, которые остались неудовлетворенными, так как победили доминирующие примитивные побуждения. Этой группе правонарушителей дали условное название «раскаивающихся».

Вторая группа правонарушителей включает подростков, которые не испытывали угрызения совести. Совершив преступление, они были огорчены только полученным наказанием. Согласно предположению автора, таким переживаниям

должно соответствовать в мотивационной сфере, с одной стороны, наличие достаточно настойчивый элементарных потребностей, с другой — отсутствие каких-либо нравственных побуждений, способных вступить в конфликт с первыми. Это, так сказать, «бесконфликтная группа» правонарушителей (8, 12).

К третьей группе Г.Г. Бочкарева относит подростков, которые вели себя вызывающе и полностью оправдывали свое преступление. У них, по-видимому, не только отсутствовал конфликт между отрицательными потребностями и моральными побуждениями, но сильно развитое стремление удовлетворять антиобщественные потребности находило поддержку в циничной морали. Она назвала правонарушителей этой группы «циниками».

Кратко охарактеризовать эти три группы можно, по ее мнению, как: «раскаивающиеся» — это те подростки, которые считают, что воровать нельзя, но что им очень хочется получить запретные удовольствия; «бесконфликтные» — считают, что украсть можно тем более, что таким путем получишь удовольствие; «циники» считают, что украсть нужно, так как это соответствует принятой ими циничной морали, здесь же она отмечает о бравирующем негативизм у подростков, аффективно относящихся к своему положению.

Выделенные Г.Г. Бочкаревой группы несовершеннолетних правонарушителей на основании соотношения нравственных и антиобщественных потребностей, предположительно делятся по степени их общественной опасности, что при дальнейшей разработке может иметь криминологическое значение, так как выявляется совпадение психологического принципа деления (структура мотивационной сферы) с криминологическим (степень общественной опасности).

Таким образом группы правонарушителей отличаются определенной структурой и содержанием мотивов, которые формируются в определенной, конкретной, окружающей подростка социальной среде, т.е. среда порождает цели, которые мотивируют то или иное поведение, в том числе и преступное.

Т.Ш. Андгуладзе, продолжил исследование мотивационно структуры несовершеннолетних правонарушителей, установил влияние на оценочную сферу установки асоциального поведения, причем, прочность фиксированной установки определяется, по его мнению, повторением.

Т.Ш. Ангуладзе в соответствии с мотивационной структурой несовершеннолетних правонарушителей, разделяет их на три группы и дает психологические основы этого деления:

1) в первую группу входят правонарушители, имеющие положительную тенденцию, но для них асоциальное поведение непринято и оценивается и ими отрицательно;

2) во второй группе относятся правонарушители, у которых к преступному действию положительная тенденция, положительное эмоциональное отношение к преступности, однако оценивают они ее отрицательно;

3) в третью группу входят несовершеннолетние правонарушители, у которых тенденция, эмоциональное отношение к преступности положительное и которые оценивают указанное явление положительно.

Несовершеннолетние первых двух групп находятся в процессе формирования, несовершеннолетние же третьей группы уже сформировались как преступники (2, 21).

По указанной мотивационной структуре несовершеннолетних правонарушителей Т.Ш. Андгуладзе делит на конфликтную и гармоничную группы. В конфликтную группу входят правонарушители с положительным эмоциональным отношением к преступности, но оценивают это явление отрицательно.

В гармоничную группу входят правонарушители, у которых в мотивационной структуре имеется совместимость — тенденция к преступности, эмоциональное отношение к ней и ее оценка — положительны (2, 24).

Причем, как подчеркивает автор, указанные группы несовершеннолетних правонарушителей динамичные группы: в результате повторения асоциального поведения, они из конфликтной группы переходят в гармоничную, а при исправлении — наоборот, из гармоничной — в конфликтную и далее к несовершению правонарушений в последующих возрастных периодах.

Потаки Ф. (Венгрия), исследуя некоторые методологические проблемы отклоняющегося поведения, подчеркнул, что причина девиантности (самоубийство, употребление алкоголя, наркотиков, агрессивные действия по отношению к другим, преступность) имеет историческое развитие и своеобразное культурно-детерминированное проявление. Повседневные отношения людей в области личных контактов (семейные связи, отношения по месту жительства, учебы) пронизаны конфликтами, соперничеством, противоречиями в сфере интересов. Решение конфликтов могут носить как созидательный, так и разрушительный характер. Ф. Потаки предполагает, что формы девиантного поведения представляют собой в определенном смысле ошибочные антиобщественные образцы решения конфликта (44, с. 94).

Потаки причины и условия девиантных форм поведения делит на две группы: 1. общественные макроотношения (отношения собственности и отношения между классами в силу своих антогонистических противоречий в массовом порядке могут порождать те обстоятельства (неуверенность в завтрашнем дне, безработица, зависимость, бесправие, одиночество, общественные различия и т.д.), которые побуждают большую часть населения в целях разрешения конфликта прибегнуть к формам девиантного поведения (44, с. 95).

2. Большая группа причин зависит от «состояния общественной интеграции личности», а также от личностной «силы сопротивления» по отношению к моделям девиантного поведения, т.е. зависит от идейно-нравственного облика, силы воли, зрелости и автономности личности.

Потаки Ф. говорит о «преддевиантном синдроме», т.е. о своеобразном комплексе определенных симптомов (аффективный тип поведения, трудные школьники, агрессивные формы поведения, семейные конфликты, ранние антисоциальные проявления, низкий уровень интеллекта и отрицательное отношение к учебе), которые приводят индивида (антисоциальные группы) к общности, обнаруживающей аналогичные признаки.

Выводы.

Подведем итоги данного параграфа. В литературе описаны различные классификации групп детей: дети с разной социальной ситуацией развития (Л.С. Выготский); дети с разной ситуацией развития (Л.И. Божович); дети с разным соотношением внутреннего и внешнего (С.Л. Рубинштейн); педагогически запущенные (С.А. Беличева); дезадаптированные (М.В. Максимова, В.Е. Каган, Д. Пстронг, Б.Н. Алмазов, В.Ф. Матвеев, А.В. Лебедев, М.С. Логинова): дети с рядом особенностей в следствие разных видов депривации: сенсорной, двигательной, социальной (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых), когнитивной (И. Лангмейер, З. Матейчек), материнской (В.А. Юницкий); дети с барьерами и конфликтами в поведении (трудные) М.Ю. Максимова, С.Ф. Устименко, В.Г. Степанов); дети с реальными отклонениями в поведении (девиантное поведение) Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина, Ф. Потаки, А.С. Меликсетян, С.А. Кулаков); дети с асоциальным делинквентным поведением, правонарушители (В.Ф. Пирожков, Г.Г. Бочкарева, Т.Ш. Ангуладзе).

Нами в результате специальных фиксаций имеющихся в литературе классификаций предпринята попытка построения обобщающей типологии учащихся на основании принципа рассогласования между внешними условиями и внутренним отношением. Эта типология включает следующие виды:

52384

а) поведение вследствие ограничения (депривации) потребности в психологической помощи;

б) дезадаптация,

в) дезинтеграция, как нарушение целостности личности,

г) поведение типа барьера со стороны ученика как следствие педагогических ошибок взрослых (тревожность, агрессия со стороны ученика).

д) отклоняющееся от общепринятых социальных норм; (девиантное поведение);

е) опирающееся на искаженные, устойчивые социальные и асоциальные нормы (делинквентное), включающее совершение реального асоциального поступка;

2.3. ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЕМ В ПОВЕДЕНИИ И ОТСТАВАНИЕМ В УЧЕНИИ

К психосоматической сфере принято относить здоровье ученика, состояние отдельных анализаторов: зрительного, слухового, а также двигательной сферы.

В педагогическом процессе проблема своевременного распознавания психосоматических причин, вызывающих трудности в обучении, и их преодолевания относится к числу самых актуальных и трудных задач.

В настоящее время особое внимание уделяется задачам педагогической психологии: 1) создание классификации задержек развития личности ребенка; разработка методов диагностики причин неуспеваемости; 3) изучение причин задержек психического развития детей в целях современного распознавания факторов риска (неблагоприятные внутренние и внешние условия) и тем самым предотвращения неуспеваемости: 4) разработка психолого-педагогических рекомендаций для профилактики и преодоления неуспеваемости; 5) оптимизация педагогического процесса на основе достижений педагогической психологии в сочетании с выработкой теоретической концепции, единой для педагогических наук (32, с. 152).

Школьники, отстающие в учении, характеризуются узостью знаний, отсутствием каких-либо умений, а также спецификой самого процесса их мышления. В связи с этим наиболее интересным и сложным объектом изучения для З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной стали дети, низкая успеваемость которых обусловлена достаточно тяжелой задержкой психического развития. Такие ученики, по их мнению, «не являются умственно отсталыми, тем не менее не могут усваивать программу общеобразовательной школы в том же темпе, что и их нормально развивающиеся школьники-сверстники» (40, 5).

З.И. Калмыкова, И.Ю. Кулагина отмечают, что низкая успеваемость может быть обусловлена не только недостаточным умственным развитием, но и несформированностью различных регуляторных механизмов — мотивационных, волевых и др. Они пишут: «Наиболее тяжелая ситуация наблюдается, когда на невысокое умственное развитие наслаиваются в качестве вторичного образования личностные отклонения... Предполагается, что именно с личностных компонентов, в первую очередь с мотивационного, целесообразно начинать коррекцию... необходимо вскрывать основную причину отставания в учении и сопутствующие ей отклонения в психическом развитии ребенка.

Г.И. Жаренкова, наблюдая за детьми с ЗПР во время учебных занятий, подчеркивает, что ответы их часто необдуманы, импульсивны непоследовательны; дети не учитывают всех требований, заключенных в поставленном учителем вопросе, обращают внимание лишь на отдельные звенья предложенного задания (17, 135). Это свидетельствует о недостаточной сформированности учебной дея-

тельности. Ее исследование показало, что выполнение несложных заданий по образцу, в котором представлены все заданные признаки, у детей с ЗПР обнаружились: отсутствие целенаправленности в работе, импульсивность, низкий уровень навыков самоконтроля, недостаточное умение правильно оценить выполненную работу (17, 139).

По способу выполнения задания испытуемые разделились на три группы. В первую вошли дети, которым был понятен принцип выполнения отдельных операций, которые в общем справились с заданием.

Испытуемые, отнесенные ко второй группе, затруднялись в изготовлении кольца из бумаги. Однако сами выходили из положения. Третью группу составили испытуемые, не сумевшие выполнить задание, хотя предпринимали попытки, но у них ничего не получалось. Эти дети не умеют анализировать образец, оценивать свои силы, поскольку не сомневались в своих возможностях справиться с заданием (17, 142).

Г.И. Жаренкова считает, что дети с задержкой развития дают неадекватную (преимущественно завышенную) оценку своей работы. При этом не могут мотивированно оценить продукт своей деятельности, поскольку не соотносят его с ошибочностью своих действий (17, 143-144).

По мнению В.И. Лубовского, «отставание в умственном развитии прежде всего характеризуется особенностями таких психических процессов, как мышление, память,восприятие» (26, 6). Трудности в решении интеллектуальных задач могут быть связаны как с первичным недоразвитием познавательной деятельности, с дефектами мышления, так и с непониманием задания вследствие недостатков речи или снижения слуха.

В.И. Лубовский считает, что дефекты речи могут быть следствием как органической (или функциональной) недостаточности речевых областей мозга, т.е. носить первичный характер, так и умственной отсталости или снижения слуха, т.е. быть вторичными (26, 5).

В интеллектуальной сфере общая задержка психического развития может проявиться в нарушении развития сложных опосредованных форм познавательной деятельности, характеризующихся высоким уровнем дифференциации и иерархизации (под опосредованием понимается использование одного познавательного действия в качестве средства построения другого, более сложного действия).

Т.Д. Пускаева в своих общетеоретических подходах исходит из того, что структура познавательной деятельности может быть представлена в составе трех основных компонентов — мотивационного, целевого, операционального (исполнительского) — и описана в следующих единицах: мотив, цель, задача, действие, операция (А.Н. Леонтьев). Мотивы, цели, задачи рассматриваются ею в функциях регуляторных, а действия и операции-исполнительных составляющих деятельности.

Как и другие виды человеческой деятельности, познавательная деятельность является полимотивированной, побуждаемой внешними и внутренними мотивами (С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, А.К. Маркова, В.Ф. Моргун). Специфическими и наиболее значимыми при этом являются мотивы внутренние, собственно познавательные: «Каков бы ни был исходный мотив включения в мыслительную деятельность, но когда включение совершилось, в ней неизбежно начинают действовать мотивы познавательные, желание знать что-то еще не известное» (С.Л. Рубинштейн). Поскольку неизвестным может быть как результат, так и способ, оба могут выступать в роли внутренних, содержательно-процессуальных мотивов познавательной деятельности. По отношению к ним любые другие мотивы — избегание неуспеха, престижные, соревновательные, игровые и т.д.— могут рассматриваться в качестве внешних.

Сформированность мотивационного компонента предполагает, во-первых, общую мотивационную готовность к выполнению деятельности, во-вторых, мотивационную готовность к ее усовершенствованию (Н.А. Менчинская). Первую характеристику можно соотнести с потребностью в получении результатов (мотивацией достижения), а вторую — с потребностью в рационализации способа (мотивацией достижения рационального способа). Развитие познавательной мотивации Пускаева Т.Д. связывает с дифференциацией и иерархизацией внутренних мотивов деятельности; периориентация с результата на способ, появлением мотивации усовершенствования способа, формированием теоретико-познавательных мотивов (49, с. 5).

Сформированность целевого компонента познавательной деятельности проявляется в построении плана будущих действий, включающего представления о результате, способе его получения (последний может быть нерациональным и рациональным, частным и общим). Различаются следующие уровни целевой регуляции: возможность предвосхищения цели; цели и способа; цели, способа и условий выполнения деятельности (А.М. Матюшкин). В качестве механизма построения плана выступает процесс целеобразования — постановки промежуточных целей на пути к достижению конечной цели деятельности (О.К. Тихомиров). Их функция заключается в снятии неопределенности поставленной цели: ее конкретизации и переводе в «хорошо» определенную задачу, содержащую требования не только к результату, но также к способу и средствам его получения.

По своему предметному содержанию промежуточные цели можно рассматривать как цели — требования к способу деятельности. В контексте исследования процесса решения задач особое значение имеет постановка следующих целей: «найти способ», «найти все возможные способы», «найти рациональный способ (оптимальный)», «найти принцип решения» и т.д.

Большую роль в процессе определения задачи играет сформированность операциональной основы деятельности. Формирование операций, как правило, происходит иначе, чем целеобразование, т.е. порождение действий (А.Н. Леонтьев). Первоначально каждая операция формируется как сознательное действие, подчиненное определенной цели. При включении в новую деятельность она становится способом осуществления другого, более сложного действия, т.е. превращается в собственно операцию. Существует вместе с тем возможность расхождения между способностью к выполнению той или иной умственной операции и ее фактическим использованием (Н.А. Менчинская, А.А. Смирнов). Наличие операций, сформированных в прошлом опыте, является поэтому необходимым, но недостаточным условием построения опосредованных действий.

Характер исполнительных действий определяется, таким образом, взаимодействием мотивационно-целевой и операциональной сторон деятельности. Основными характеристиками действий являются: направленность (на конечный или промежуточный результат), осознанность (рефлексия не только результата, но и способа), опосредованность (использование других действий в качестве собственных операций (49, с. 6).

Причинами задержки в развитии сложных форм познавательной деятельности могут являться несформированность как мотивационно-целевой, так и операциональной сторон деятельности. Функциональные нарушения в структуре деятельности могут быть связаны с отрицательным влиянием внешних мотивов, фиксированием мотива достижения результата, отсутствием мотивации усовершенствования способа; нарушением целеобразования, связанного со способом, отсутствием актуализации операций, их несформированность и т.д.

Пускаева Т.Д. выделяет четыре основных типа структуры деятельности, встречающихся у учащихся специальной и массовой школ.

I тип характеризуется устойчивой мотивацией достижения результата; в роли основного регулятора деятельности выступает конечная цель. Структура деятельности имеет недифференцированный и неиерархизированный характер; способ не отделен от результата и не представлен в сознании, отсутствует использование одного познавательного действия в качестве средства построения другого. Деятельность сводится к нескольким или цепочке независимых друг от друга действий, каждое из которых направлено на получение результата. Данный тип структуры лежит в основе «иррациональных» способов решения задач, к которым мы относим варианты выбора предмета) (в отличие от случайного угадывания и систематического перебора). В ситуации выбора деятельность по решению задач строится на основе субъективных предпочтений тех или иных картинок (эмоционально-познавательный тип деятельности).

К более сложному дифференцированному типу структуры можно отнести II тип — с «двойной» мотивацией достижения результата и способа. Хотя доминирующим мотивом, побуждающим к смыслообразующим деятельность, является результат, имеет место сдвиг мотивации с результата на способ. Доминирование мотива достижения результата обусловливает неустойчивость мотивации достижения способа и ограниченность целеобразования, с ним связанного: целенаправленный поиск способа осуществляется лишь в начале деятельности, затем внимание ребенка вновь «переключается» на результат. Действия имеют «прямой», непосредственный характер, хотя могут обьединяться в систему. Указанный тип структуры лежит в основе элементарных нерациональных способов решения задачи, основанных на пробах и ошибках (эмпирико-нерациональный тип познавательной деятельности (49).

III тип структуры характеризуется мотивацией достижения рационального способа. Целеобразование — в зависимости от устойчивости мотивации достижения результата — более или менее развернутого; действия опосредованы, имеют сложный операциональный состав. Данный тип структуры лежит в основе рациональных, но частных способов решения задачи, каковыми являются простые категориальные способы распознавания предметов (эмпирико-рациональный тип познавательной деятельности).

Для IV типа характерна мотивация достижения теоретического способа (принципа) решения задачи. Способ вступает в роль доминирующего мотива деятельности, что обеспечивает устойчивость и развернутость соответствующего процесса целесообразования. Действия носят опосредованный характер, обьединены в сложную иерархическую систему. Этот тип структуры лежит в основе иерархического категориального способа распознавания (теоретический тип познавательной деятельности).

Кроме указанных основных четырех типов выделен «нулевой» (0) тип структуры, которым условно обозначено отсутствие или разрушение деятельности под влиянием внешних отрицательных мотивов (например, демонстративный отказ от решения задачи вследствие мотивации избегания неуспеха).

Сравнительный констатирующий эксперимент, проведенный в подготовительных и вторых классах специальной и массовой школ, выявил существенные различия в структуре деятельности детей с задержкой психического развития (I тип) и их нормально развивающихся сверстников (II тип). Лишь у 18% учащихся спецшколы уровень развития структуры деятельности приближался к средневозрастному: у остальных наблюдались нарушения в структуре деятельности. (48).

Я.А. Пономарев, давая характеристики задержек внутреннего плана действия, сопоставляет особенности деятельности детей с задержкой с их более развитыми сверстниками, выявляя рад причин задержек: функциональные и органические (46, с. 178).

Функциональная причина задержек внутреннего плана действия — обыкновенная ее несформированность, связанная с особенностями задач деятельности детей в дошкольном возрасте. Дети с несформированными по данным причинам внутреннего плана действия не попадали в ситуации, где бы им приходилось решать теоретические задачи, т.е. не только достигать какого-либо практического результата, но и объяснять, как, каким способом тот результат был достигнут. Такие дошкольники выполняли лишь прямые указания взрослых или подражали им, но не решали творческие задачи под руководством взрослых, в процессе речевого общения с ними. Речь используется только в ситуациях практических задач. Дети рассказывают, что ими сделано, т.е. сообщают результат, но не способны словесно передать, как выполнено ими действие, т.е. сообщить о процессе действия, о его способе. Произвольное поведение у них почти не развито. Общее развитие этих детей невысоко. Но вместе с тем у них неплохой интеллект. Действуя практически, они весьма сообразительны и здесь не уступают сверстникам, достигшим более высоких этапов развития внутреннего плана действия, а иногда и превосходят их.

Перечисленные причины задержек развития внутреннего плана действия сравнительно легко устранимы. Следует уделять специальное внимание развитию речи, шире использовать дидактические игры, стимулировать интеллектуальную работу, ставить детей в ситуацию простейших творческих задач. Учитель должен создавать ситуации, в которых не только он учит ребенка, но и ребенок «учит» его, и в ходе такого «обучения» решает, конечно, под косвенным контролем учителя, творческие задачи (46, с. 178-179).

Второй вид функциональной причины задержки внутреннего плана действия — отсутствие у детей ряда важных навыков ориентации во времени и пространстве. Этим детям, как и предшествующей группе, свойственно отсутствие необходимого для школьного развития познавательных мотивов и достаточной произвольности. Внешне речь может быть весьма развитой. По сравнению с первым видом, второй имеет более сложную природу. Если у детей предыдущей категории «практический интеллект» развит вполне достаточно, то у данных детей он явно недоразвит, в нем имеются «белые пятна», вследствие чего вся система интеллекта формируется неправильно, искаженно. В обычных ситуациях это не проявляется. Однако в «микродвижениях», там, где нужно ориентировать не только себя по отношению к предметам, но и сами предметы, дети оказываются беспомощными. Например, зная прямой счет, дети не владеют обратным; не могут выбрать из расставленных перед ними в один ряд кубиков тот, порядковый номер которого указывает экспериментатор; они не способны пересчитать группу расставленных беспорядочно кубиков, многие не знают, где правая, где левая сторона.

Устранение задержек развития внутреннего плана действия, связанных с причинами второго вида, сложнее, чем в первом случае, так как навыкам в «практическом интеллекте» обычно специально не учат. Эти навыки пространственно-временной ориентировки нарушаются, что является причиной задержек развития. А.Я. Пономарев пишет: «Уже с 1 класса дети с пробелами в чувственном опыте оказываются выбитыми из колеи. Они иначе усваивают школьные знания — чаще всего механически, иначе действуют, иначе подходят к овладению учебными предметами и фактически не овладевают ими. Разрыв звеньев системы чувственного опыта приводит к последующей дезорганизации всей структуры интеллекта, дети не выходят из числа отстающих учеников. Чем более запущенными оказываются дети с такими недостатками, тем труднее их исправить» (46, с. 180).

Представим отдельные нарушения психического развития на основе психосоматических состояний.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер пишут, что неуспеваемость некоторых учеников обусловлена так называемыми астеническими состояниями.

В зависимости от причин, вызвавших астеническое состояние, обычно различают церебральную астению и соматогенную астению. Последняя нередко усиливается за счет травмирующих психических факторов.

Внешние неблагоприятные факторы, будь то общие соматические инфекции, легкие травмы или очаговые поражения головного мозга, а также длительные и тяжелые психические переживания, переутомление, влияют в первую очередь на центральную нервную систему и могут вызвать функциональные нарушения психической деятельности (11, с. 56).

Характерной особенностью астенических состояний является нарушение интеллектуальной деятельности при первично-сохранном интеллекте. В процессе учебной работы у таких детей быстро наступает утомляемость, нервное истощение, возникают головные боли. В результате этого нарушается работоспособность, наблюдается ослабление памяти, внимания, дети плохо сосредотачиваются при выполнении задания либо отвлекаются.

Все это создает для ребенка реальные затруднения в обучении. Они выражаются в том, что дети с астеническими состояниями, несмотря на отсутствие локальных речевых расстройств, испытывают трудности в процессе овладения чтением, письмом, счетом. При чтении они часто теряют строку, не выделяют предложений, читают по догадке, не делают смысловых ударений. В письме допускают разнообразные ошибки: не дописывают буквы и слова, соединяют несколько слов в одно, пропуская при этом отдельные буквы и слоги.

При обучении арифметике эти дети часто не овладевают понятием числа, приемами устного счета, плохо запоминают таблицу умножения, не удерживают в уме условие задачи, что затрудняет решение. Степень выраженности этих проявлений зависит от состояния ребенка, от условий, в которых протекает его деятельность. При нарастании утомления и отсутствии спокойных условий работы продуктивность учебной деятельности таких детей резко снижается. Наблюдаются некоторые особенности и в их поведении: одни из них возбуждены, беспокойны, излишне подвижны, раздражительны, плаксивы; другие, наоборот, вялы, робки, медлительны, заторможены, неуверены. Часто из боязни ответить неправильно они вовсе отказываются отвечать.

Вся указанная симптоматика часто бывает более выраженной при церебральной астении.

Церебральная астения чаще бывает обусловлена нарушением циркуляции жидкости в мозге, либо возникает вследствие перенесенного сотрясения мозга, или воспалительного очага в мозгу, даже небольшого, узко локального. Это происходит потому, что при воспалительных мозговых процессах, равно как и при черепных травмах, количество спинномозговой жидкости может несколько увеличиться, и тогда циркуляция ее нарушается. Увеличение количества спинномозговой жидкости носит название дидроцефалии. Само собой понятно, что степень выраженности этого нарушения бывает разной — от самых легких до крайне тяжелых болезненных состояний. Но и самые легкие формы гидроцефалии оказывают влияние на развитие ребенка и нередко приводят к функциональным нарушениям его психической деятельности. Церебральная астения нередко обусловливает неуспеваемость детей, но при правильном понимании этих состояний взрослыми и своевременном оказании педагогической и лечебной помощи многие из таких школьников могут преодолеть свои затруднения в обучении (11, с. 58).

В отличии от описанный форм церебральных астений, связанных с первичными изменениями центральной нервной системы (черепные травмы, воспалительные мозговые процессы), астенические черты у детей могут быть обусловлены физи-

ческой слабостью, различными соматическими болезнями (заболевания внутренних органов, сердечно-сосудистой системы), детскими инфекционными болезнями (11, с. 63).

При соматогенных астениях наблюдается ряд общих проявлений. Особенности астений при заболеваниях внутренних органов наиболее характерно проявляются у детей с медленно текущей туберкулезной интоксикацией. Астенические черты у этих детей проявляются в том, что они быстро утомляются, у них появляются головные боли, раздражительность, склонность к капризам и слезам, расстройство сна, снижение аппетита, неустойчивость настроения, малая выносливость, двигательное беспокойство. Несмотря на полноценный интеллект у детей с туберкулезной интоксикацией, малая продуктивность в работе. Они не могут сосредоточить внимание на выполняемых заданиях и постепенно становятся неуспевающими учениками. Эти физически ослабленные дети обычно не пользуются авторитетом у товарищей и служат предметом насмешек, особенно если реагируют на них слезами или раздражением (11, с. 63).

В связи с неуспеваемостью и плохим поведением педагог нередко предъявляет к таким детям требования, которых они не могут выполнить, упрекает в лени, вызывает в школу родителей, которые их наказывают. Это озлобляет детей и усиливает болезненные проявления. Они становятся грубыми, агрессивными, непослушными, или застенчивыми, плаксивыми, робкими, или замкнутыми и угрюмыми.

Неуспеваемость некоторых школьников массовой школы обусловлена неразрешенными конфликтными переживаниями.

Изменения в поведении и неуспеваемость некоторых школьников, может быть обусловлена тяжелыми психическими переживаниями. Не всякое переживание влечет за собой изменения в поведении и деятельности детей. Однако тяжелые переживания могут быть причиной нарушения, которые возникают у ребенка вследствие травмирующих его психику ситуаций, которые носят название реактивных состояний (11, с. 67).

Нервно-психические нарушения при реактивных состояниях у детей носят чрезвычайно разнообразный характер, проявляются в различной степени. Это зависит от остроты и тяжести травмирующей ситуации, от длительности ее воздействия, возраста ребенка, общего состояния его здоровья и от индивидуальных особенностей личности. Реактивные состояния могут проявиться в заикании, в тикозных подергиваниях в различных частях тела, страхах, недержании мочи, а при острых состояниях — даже кала.

При остро действующих травмирующих моментах у детей нередко наблюдается расстройство сознания типа сумеречных, т.е. таких, когда ребенок совершает ряд действий и поступков, о которых в дальнейшем не помнит.

У некоторых детей иногда появляется состояние психомоторного возбуждения в виде суетливости, бесцельных движений, немотивированных поступков. У других, наоборот, появляется реакция торможения, когда дети как бы цепенеют, застывают. В младшем возрасте отмечается временное выпадение отдельных функций, например временная глухота, мутизм (отказ от речи). У подростков отмечается нарушение всей эмоционально-волевой сферы (страх, тревога, подавленность, отказ от еды, оцепенение и даже элементы бредового отношения к окружающим). Особенно тяжелым по своему влиянию на поведение и характер школьника является энурез (недержание мочи). Это расстройство возникает чаще всего у тех нервных и физически ослабленных детей, у которых имело место какое-то длительное нервное потрясение, испуг, напряжение, какое-либо соматическое заболевание, истощающее организм. Почти у всех детей, страдающих энурезом, возникает сознание своей неполноценности, которое проявляется по-

разному: одни становятся робкими и застенчивыми, боязливыми и нерешительными, другие, наоборот, озлобленными, раздражительными и агрессивными. У тех и у других нередко бывают страхи. Содержанием таких страхов является сам факт недержания мочи. В дальнейшем страх принимает более диффузный характер — боязнь темноты, страх перед новым делом, новой обстановкой, новыми людьми (11, с. 68).

Нередко дети болезненно переживают какой-то свой физический недостаток (хромоту, косоглазие, горбатость).

Наличие какого-либо из дефектов у ребенка при неправильном к нему отношении со стороны окружающих ведет к возникновению чувства своей неполноценности, которое вызывает замкнутость, трудности в поведении, а в некоторых случаях приводит к снижению успеваемости.

Переживание внутреннего конфликта может нарушить психическое развитие ребенка. Конфликтные переживания всегда носят социальный характер. Они возникают вследствие психогенных факторов, травмирующих ребенка в семье или в школе. Для внутреннего конфликта характерно столкновение в сознании ребенка противоположно окрашенных аффективных отношений к тому или иному близкому ему лицу или к создавшейся ситуации. Внутренний конфликт может возникнуть лишь в том случае, если переживание ребенка невыносимо тяжелы, длительно занимают центральное место в его жизни и сознании; на каком-то этапе этот конфликт оказывается для ребенка неразрешимым (11, с.17).

Такой неразрешенный конфликт, затягиваясь становится хроническим, оказывает специфическое влияние на формирование черт характера и может тормозить умственное развитие. У детей с внутренним конфликтом создается известная двойственность, противоречивость в решениях, выборе того или иного действия. Вся личность вовлекается в переживания, связанные с конфликтом, все аффективные, т.е. эмоциональные, переживания направлены как бы в одно русло, поэтому круг интересов, привязанностей резко суживается. В возникновении конфликтных переживаний играют большую роль особенности структуры личности (11, с. 73).

Неуспеваемость, связанная с н а р у ш е н и я м и в р а б о т е а н а л и з а т о р о в.

Нарушение речи и слуха является причиной неуспеваемости школьников. Крупнейший исследователь детской речи А.Н. Гвоздев пишет: «Общий ход усвоения звуковой речи определяется совместным действием слухового и моторной сфер. Слуховая сфера является ведущей в том отношении, что благодаря раннему развитию слуха ребенок впервые на слух учится различать разнообразные фонематические элементы; их точные слуховые представления и становятся регулятором для выработки их в его собственном произношении. Но для их проявления в речи самого ребенка, кроме слуховых представлений, необходимы еще артикуляционные навыки... Эти навыки вырабатываются позднее, и с их выработкой звуковые элементы вступают в собственную речь ребенка» (14, с. 147).

Исследователь Р.Е. Левина, изучая закономерности формирования речи детей в норме и патологии, выделяет 5 этапов, которые проходит ребенок в овладению речью.

На п е р в о м, дофонематическом этапе у ребенка полностью отсутствует дифференциация звуков, понимание речи и собственная активная речь.

На в т о р о м этапе возникает различие наиболее контрастных или далеких фонем. Произношение ребенка неправильное, искаженное. Он не различает правильного и неправильного произношения других людей, не замечает особенностей своего произношения.

На третьем этапе происходят решающие сдвиги. Ребенок начинает слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Он узнает неправильно произносимые слова. Речь еще остается неправильной.

На четвертом этапе получают преобладание новые образы восприятия звуков. Он узнает неправильно произносимые слова. Активная речь достигает почти полной правильности (25).

На пятом этапе завершается процесс фонематического развития, ребенок слышит и говорит правильно. У него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

Эта способность осознавать звуковой состав слова является центральным моментом при обучении грамоте, восприятия звуковой стороны речи.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер показали, что уровень недоразвития речи в связи с нарушением слуха зависит от двух основных факторов — от того, в какой период развития ребенка был нарушен слух и какова степень его нарушения. Полное или очень резкое нарушения слуха в раннем возрасте приводит к тому, что речь не развивается, ребенок становится немым и его обучение возможно только в специальной школе.

Слабослышащие дети также должны обучаться в специальной школе, но нередко, особенно при менее резко выраженных степенях тугоухости, они начинают свое обучение в массовой школе и лишь после длительного и безуспешного пребывания в ней переводятся в школы для слабослышащих. Иногда таких детей ошибочно направляют даже во вспомогательные школы для умственно отсталых, так как нарушение слуха приводит не только к недоразвитию речи, но и к задержке общего развития, что и дает повод для ошибочного диагноза «олигофрения» (11, с. 20).

В случае тугоухости особенно важно учитывать не только степень, но время наступления снижения слуха. Это имеет существенное значение для понимания характера отклонений в развитии у детей. Тугоухость, наступившая рано, в период, когда у детей еще не сформировалась речь, как правило, ведет к тому, что без специального обучения речь у детей не развивается. При возникновении у ребенка тугоухости той или иной степени в более позднем возрасте, т.е. после того, как у него сформировалась речь, дальнейшее научение, развитие речи будет идти более интенсивно, хотя и с характерными недостатками, обусловленными тугоухостью.

Зрение играет огромную роль в развитии не только собственно зрительных восприятий, но и пространственных представлений (пространственная ориентировка в окружающем, двигательная сфера), поскольку движения развиваются под зрительным контролем (11, с. 32).

Нарушения зрения могут быть связаны с различными причинами. Встречается слепота, обусловленная наследственными заболеваниями (катаракт), внутриутробными поражениями органа зрения при токсоплазмозе, краснухе беременных и др. Поражение органа зрения может быть связано с заболеванием самого ребенка, например при туберкулезном менингите, который до недавнего прошлого кончался для человека смертельно.

Выраженность нарушения зрения может быть различной. При врожденном изменении органа зрения может наступить полная слепота или такое резкое понижение зрения, что дети могут обучаться только в школе для слепых на основе осязания — по Брайлевской системе.

К категории детей с резким понижением зрения относятся дети, у которых имеется только светоощущение, которые могут сосчитать пальцы рук у лица, имеют остатки зрения до 0,05.

К категории детей слабовидящих относятся дети, у которых острота центрального зрения на лучше видящем глазу с коррекцией очками равна от 0,05 до

0,4, у которых сужена граница поля зрения. Для слабовидящих детей есть специальные школы, где обучение ведется на зрительной основе с использованием различных технических и оптико-увеличительных средств, учебников с более крупным шрифтом, специального освещения.

Изучение состава детей школ слабовидящих показывает, что большинство из них попадают в эти школы после нескольких лет безуспешного пребывания в массовой школе.

К категории детей с аномалией рефракции относятся дети близорукие, дальнозоркие, с астигматизмом. Этих детей не следует переводить в специальные школы, а необходимо организовать условия для обучения в общеобразовательной школе. Все эти виды нарушения зрения, обусловленные аномалией рефракции, обычно хорошо компенсируются очками. Такие дети нуждаются во внимательном отношении со стороны школы, в правильных санитарно-гигиенических условиях для учебной работы как в школе, так и дома.

К категории детей с нарушениями зрения относятся дети, у которых нарушение зрения обусловлено мозговыми опухолями. Обычно эти опухоли бывают врожденными, доброкачественными и располагаются в области мозжечка. Характерно, что опухоли довольно длительное время не дают каких-либо проявлений. И лишь на каком-то этапе развития ребенка появляются отдельные симптомы: постепенное снижение зрения, которое до того было у ребенка совершенно нормальным, что сочетается с повышенной утомляемостью и головными болями. Постепенно указанные симптомы все больше и больше нарастают и делают детей неработоспособными, тяжело больными, возникает необходимость в оперативном вмешательстве. Чем позднее осуществляется операция, тем сильнее это сказывается на общем развитии состояния ребенка и на его зрительной функции, которая иногда настолько страдает, что ребенок оказывается перед необходимостью обучаться только в школе для слепых.

Особое значение имеет вопрос о раннем выявлении детей с нарушением зрения, что можно сделать лишь при внимательном отношении к ним педагога, так как самые начальные симптомы этого заболевания прежде всего проявляются у детей в процессе обучения в школе (11, с. 36).

Физические заболевания могут привести к нарушениям в психосоматической сфере ребенка.

Физические заболевания могут являться причиной неуспеваемости и отклонений в поведении школьников. Так у подростков с физическими заболеваниями, дефектами прослеживается тенденция к снижению самоценности, к неадекватному уровню притязаний, неспособности правильно представлять, что от него ожидают окружающие. У детей с физическими заболеваниями — нарушение целостности двигательного аппарата, болезни костей, мышц, суставов, возникают переживания неловкости, скованности, зажатости и другие чувства, вплоть до чувства собственной неполноценности.

На основании анализа данных, полученных в исследовании, Н.И. Быкова выделяет три группы испытуемых.

Первая группа подростков с физическими недостатками, способные представить отношение к ним, их действиям и поступкам, предвидеть определенную оценку лишь со стороны отдельных конкретных лиц. Такие экспетации отличаются ситуационностью, бедностью предлагаемых образов «Я», недифференцированностью.

Вторая группа. Экспетации таких испытуемых складываются на основе представлений об оценках, мнениях различных окружающих. Однако оценки, ожидаемые со стороны различных людей, еще не выступают как целостные образования, существуют как бы независимо друг от друга. Экспетации такой группы испытуемых

характеризуется большей устойчивостью, детализированностью образов «Я», целостностью, обобщенностью.

Третья группа. Испытуемые имеют экспетации в виде целостного образования, складывающегося на основе представлений об оценках различных значимых лиц (10, с. 11-12).

В результате осознания подростками своей физической неполноценности наблюдается сложный процесс перестройки в структурных компонентах самоопределения, а также отмечаются неблагоприятные переживания: состояния тревожности занимают первое ранговое место, второе — фрустрация, третье — агрессия.

Вывод.

Подведем итоги. В литературе описана следующая классификация групп детей: дети с первичным заболеванием в соматической сфере; нарушения в работе анализаторов; нарушение речи и слуха (Р.М. Боскис, Т.А. Власова, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина); нарушения зрения (Е.М. Белостоцкая, А.В. Хватова); физическими дефектами двигательной сферы (Н.И. Быкова); временная задержка психического развития (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина, З.И. Калмыкова, И.Ю. Кулагин, Т.Д. Пускаева, Я.А. Пономарев); дети с астеническими состояниями — церебральная астения и соматогенная (Т.А. Власова, М.С. Певзнер); дети с реактивными состояниями и конфликтными переживаниями (Т.А. Власова, М.С. Певзнер); дети, перенесшие психические травмы, стрессы, пострадавшие от землетрясения (Мухина В.С., Б.Г. Кравцов, А.Ф. Шадура, М.Ю. Бабанский).

Мы предлагаем на основании проведенного теоретического анализа имеющихся исследований на основе рассогласования соматического и психического развития детей построенную типологию детей с рассогласованием в соматической сфере.

Рассмотрим следующие ее виды:

а) дети с задержкой психического развития;

б) дети с астеническими состояниями: церебральная и соматическая астения;

в) дети с реактивными состояниями и конфликтными переживаниями;

г) дети с нарушениями в работе анализаторов — нарушение речи и слуха, зрения; с физическими заболеваниями.

ГЛАВА 3

СВОБОДНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ОТСТАВАНИЙ В УЧЕНИИ И ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ УЧАЩИХСЯ

В данном параграфе мы изложим, разработанную нами, типологию отклонений в психическом развитии. Опираясь на имеющиеся в литературе классификации, мы тем не менее предлагаем новый подход построения данной типологии. Данный подход заключается в выборе нового основания для построения типологии. В качестве такого нового основания мы предлагаем рассогласования между разными сторонами психического развития: между мотивационной и операциональной сферами, внутри мотивационной сферы, внутри операциональной сферы, между внутренним отношением и внешними условиями, внутри психосоматической сферы.

В нашем подходе мы предпологаем изучение нарушения в личности в целом. Общий замысел предлагаемой нами типологии состоит в следующем. Мы предполагаем, что есть некоторые общие факторы личностного развития, которые обусловливают и отставания в учении, и отклонения в поведении, то есть вызывают в целом то или иное неблагополучие в протекании процесса развития. Мы считаем важным выделить первичные рассогласования как наиболее фундаментальные причины неблагополучия развития, и вторичные рассогласования, которые наслаиваются на первичные. В ходе диагностики важно определить иерархию, соотношение первичных и вторичных рассогласований у каждого неблагополучного ребенка. В ходе коррекции важно правильно выбрать последовательность сторон психического развития, на которые надо осуществлять воздействие. Наибольшие воздействия должны быть направлены на первичные рассогласования, как на глубинные причины отклонений в развитии.

В других случаях бывает целесообразно воздействовать в первую очередь на вторичные рассогласования, например, на снижение мотивации у детей не владеющих способами учебной работы.

Первичное и вторичное рассогласование не есть первичный и вторичный дефект. Наш подход отличается от выделения первичного и вторичного дефектов, ибо в случае анализа дефектов как правило имеется в виду нарушение какой-то одной стороны психического развития, нарушение психических процессов: мышления, памяти, внимания или одного из анализаторов: слухового, зрительного. В нашем же подходе речь идет о нарушениях систем психических функций.

Перейдем к изложению, разработанной нами, типологии психологических показателей типов учащихся с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. Она строится на основе рассогласования:

I тип: между мотивационной и операциональной сферой;

II тип: внутри операциональной сферы;

III тип: внутри мотивационной сферы;

IV тип: между внешними социальными условиями и внутренним отношением ребенка к ним;

V тип: внутри психосоматической сферы.

Рассмотрим более подробно каждый тип названных рассогласований.

1. I тип рассогласования между мотивационной и операциональной сферой личности учащегося прежде всего состоит в том, что мотивационная сфера опережает операциональную (например, желание учиться есть, а способами учебной деятельности ребенок не владеет). Данный вариант а): I типа рассогласования, проявляется в следующем: операциональная сфера отстает от желания учиться. I тип рассогласования между мотивационной и операциональной сферой имеет также вариант б): проявляющийся в следующем: мотивационная сфера отстает от операциональной, то есть желание учиться отстает от умения учиться. I тип рассогласования кроме того может содержать вариант — в): проявляющейся в следующем: ребенок отстает и в операциональной и в мотивационной сферах, то есть ребенок не умеет учиться и не желает учиться.

Психологические показатели I типа учащихся
с рассогласованием между мотивационной
и операциональной сферами

Табл. 1

Тип рассогласования	Первичные рассогласования	Вторичные рассогласования, внешняя симптоматика, признаки проявления	Распространенное в педпрактике обозначение данного нарушения
I тип между мотивационной и операциональной сферой	а) операциональная сфера отстает от мотивационной	между неумением учиться и желанием учиться	педагогическая запущенность
	б) мотивационная сфера отстает от операциональной	между нежеланием учиться, отсутствием интереса к учению и умением учиться	педагогическая, интеллектуальная, познавательная пассивность
	в) отстает и в операциональной, и в мотивационной сфере	между неумением учиться, нежеланием учиться и необходимостью учиться	общее отставание в учении

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из психолого-педагогических характеристик отстающих в учении школьников.

Приведем п р и м е р: Лиля К. может быть отнесена к представителям I типа учащихся, вариант а): операциональная сфера отстает от мотивационной.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: Лиля на уроках следит за работой класса, поднимает руку, она активна, но обычно отвечает неправильно, так как не может выделить главное, общие признаки, дать определение известным понятиям, затрудняется с кратким пересказом текста. У нее вызывает трудности переход от одного вида деятельности к другому, все время запаздывает с выполнением заданий. При проверке своего письменного задания не может найти, заметить ошибки. Лиля тяжело переживает свои неуспехи в учебе, и имеет желание учиться лучше, охотно принимает помощь учителя, сверстников не избегает дополнительных занятий. Таким образом, у нее отсутствуют способы правильного решения, приемы самоконтроля, снижен темп, также у девочки присутствуют осознаваемые мотивы учения адекватная самооценка.

РАЗВИВАЮЩЕ-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА предполагает возможность опереться на сформированную мотивацию учиться, желание девочки учиться и ее активность.

Приведем другой п р и м е р . Катя Г. нами относится к представителям I типа учащихся, вариант б): мотивационная сфера отстает от операциональной.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: Катя проявляет нежелание учится от полного протеста до полной покорности, исполнительности. У нее отсутствует желание учиться, привычка думать, решать задачи. Она выбирает легкие пути достижения цели, незаинтересованность в работе, стремление получить быстрый результат без достаточного осмысления.

Операциональная сфера у Кати выражена следующим образом. Она избегает активности, у нее есть пробелы в знаниях, но она не проявляет любознательности, самостоятельности. Она умеет обобщать, конкретизировать, строить логические связи, может адекватно оценивать результаты своей работы, но эти потенциальные возможности актуализируются ею в тех случаях, когда деятельность предоставляется ей интересной.

Таким образом у Кати проявляется негативное отношение к учебной работе и к интеллектуальной деятельности, она не хочет учиться, хотя обладает достаточными качествами интеллектуальной сферы.

РАЗВИВАЮЩЕ-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА может быть направлена на поощрение первых успехов в интеллектуальной и познавательной деятельности, вызов положительного отношения к учению, выработку приемов перехода от механического запоминания к смысловому запоминанию, приучению к интеллектуальному мышлению, то есть давать задания на выполнение длительного по времени и монотонного по характеру задания. Важно включить работу с родителями по развитию познавательного климата семьи.

Приведем следующий пример: Саша П. предположительно относится к представителям I типа учащихся, вариант в) отстает и в операциональной и в мотивационной сферах.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: для Саши характерна несформированность операционально-технической стороны умственной деятельности: неумение выделять существенные и несущественные признаки, производить классификацию, действовать по аналогии. Он не справляется с пересказом текста, особенно затруднен краткий пересказ, озоглавливание частей текста, составление плана. Саша тяжело переключается с одного вида деятельности на другой, так например, медленно переключается с письменной работы на устную. Очень долго читает условия задачи, даже когда начинает писать, постоянно возвращается к условиям задачи.

Для Саши характерна слабость мотивации учения, несформированность различных регуляционных механизмов. Он не прилагает усилий выучить правил, проверить свою письменную работу. Проявляет беспокойство: «У меня не получится», часто не верит в свои силы.

Таким образом у Саши сформирована негативная мотивация по отношению к интеллектуальной деятельности, умственному напряжению, нежелание учиться, что проявляется вследствие неуверенности в своих силах. Можно полагать, что его общее неумение учиться и нежелание учиться — своеобразный механизм защиты от умственного напряжения, неприятной работы.

РАЗВИВАЮЩЕ-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА может быть организовано в учебной деятельности таким образом, чтобы она оказалась для Саши посильной была направлена на развитие мышления, памяти, внимания, а также на формирование положительного отношения к школе, учению, воспитание приемов преодоления трудностей в учении, ликвидации пробелов в знаниях.

2. Рассмотрим тип рассогласования внутри операциональной сферы учащихся. II тип рассогласований внутри операциональной сферы прежде всего состоит в том, что наличные знания опережают умения учиться. Один из вариантов а): II типа рассогласования проявляется в следующем: знания есть, но они усваиваются нерациональными способами, дети механически запоминают знания, но не владеют способами. II тип рассогласования внутри операциональной сферы содержит вариант б): отдельные характеристики знаний (виды, уровни, качества) отстают, не согласуются друг с другом, например, у ребенка присутствуют все виды знаний (знания о фактах, понятиях, о терминах, знания законов и теорий и др.), но они находятся на низком уровне усвоения, а именно, ученик может их буквально воспроизвести, но затрудняется при понимании и при применении в новых условиях. II тип рассогласования внутри операциональной сферы содержит вариант в): проявляющийся в том, что отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели, потребности, мотивы, учебные действия, самоконтроль, самооценка) не согласуются друг с другом, например, ребенок владеет учебными действиями (изменение, сравнение) и вместе с тем наблюдается неумение проверять и оценивать свою деятельность; вариант г): проявляющийся в рассогласовании между обученностью и обучаемостью, то есть между наличным запасом знаний, умений учиться и способностью к дальнейшему усвоению знаний, способов их добывания; вариант д): проявляющийся в том, что отдельные показатели умственного развития не согласуются друг с другом, например, наблюдается высокая интеллектуальная инициатива и вместе с тем наблюдается низкий уровень умственных способностей.

Психологические показатели II типа учащихся
с рассогласованием внутри операциональной сферы

Табл. 2

Тип рассогласования	Первичные рассогласования	Вторичные рассогласования, внешняя симптоматика, признаки проявления	Распространенное в педпрактике обозначение данного нарушения
1	2	3	4
II тип внутриоперациональной сферы	а) наличные знания опережают умения учиться	между сформированностью учебных действий и запасом знаний	знания усваиваются нерациональными способами
	б) отдельные характеристики знаний, виды, уровни, качества не согласуются друг с другом	между знанием законов, теории и знанием фактов; между продуктивным уровнем усвоения и репродуктивным уровнем усвоения знаний	механические заучивания, формальное усвоение знаний
	в) отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели,	умение ученика ставить задачи и осуществлять самоконтроль от	разные выриантыневмения учиться, неумение проверять и оценивать

1	2	3	4
	потребности, мотивы, операции, самоконтроль) не согласуются друг с другом	умения выполнять учебные действия	свою деятельность
	г) рассогласование между обученностью, наличным запасом знаний и обучаемостью, способностью к дальнейшему усвоению знаний и способов их добывания	между личным уровнем умения учиться и готовностью принять помощь, как важный показатель обучаемости	низкая обучаемость
	д) отдельные показатели умственного развития отстают относительно друг друга	между интеллектуальной инициативой и умением действовать в уме	низкий уровень способностей

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из психолого-педагогических характеристик учащихся отстающих в учении II типа с рассогласованием внутри операциональной сферы.

Приведем п р и м е р ы некоторых вариантов данного типа рассогласования. Лена Ж. может быть отнесена к представителям II типа рассогласования внутри операциональной сферы, вариант а): наличные знания опережают умение учиться.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: Лена использует в процессе учения нерациональные способы. Состояние знаний таково, что она обладает хорошим запасом знаний, но отвлекается при изложении нового материала, упустив главное при восприятии темы; невнимательна на уроках; самостоятельно готовить уроки не может. Вместе с тем уровень познавательных способностей у Лены достаточный для усвоения школьной программы не сформированность учебных действий отстает от запаса знаний. Учителя говорят о ней, что она на уроке «не работает». В общественной жизни класса Лена активист (редколлегия, пение, танцы, занятия в театральной студии); доминирующим мотивом поведения является потребность в признании сверстниками, взрослыми.

Таким образом у Лены недостаточно сформированы умения учиться, незначительно нарушена волевая сфера, что проявляется в неспособности к самостоятельности, умении осуществлять трудную и монотонную работу.

РАЗВИВАЮЩЕ-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА может включать формирование интеллектуальной инициативы, преодоление значительных пробелов в знаниях, развитие самостоятельности, выдержки, дисциплинированности при доброжелательном и постоянном подкреплении ее учебных успехов.

Свету Л. мы относим к представителям второго типа детей с отставанием в учении, с рассогласованием внутри операциональной сферы, варианта б): отдельные характеристики знаний (виды, уровни, качества) не согласуются друг с другом.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: Света использует в учебной работе чисто механические действия. Она в большой мере не может осознать суть умственного действия именно потому, что не владеет им и не может контролировать; на уроках достаточно жива; знания о фактах опережают знания о законах и теориях; отвечает на вопросы о том, когда произошли какие-то события; умеет оперировать конкретными знаниями на уроках большинства учебных предметов.

Вместе с тем Света затрудняется в ответах на вопросы о закономерностях, что является причиной слабой ориентировки в обобщенном материале.

Развивающе-коррекционная работа включает развитие словестно-логической памяти, абстрактного мышления, мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, продуктивного уровня усвоения знаний.

Машу Н. можно отнести к представителям второго типа детей с отставанием в учении, с рассогласованием внутри операциональной сферы, варианта в): отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели, потребности, мотивы, операции, самоконтроль, самооценка) не согласуются друг с другом.

Поведенческие проявления: Маша не имеет развитых интеллектуальных способностей; редко задает вопросы на уроках; самостоятельно не пробует решать более трудные задания; при обращении учителя часто теряется, молчит; не может адекватно оценить результаты своего труда, при получении плохой отметки плачет; на уроке работает механически, повторяя за учителем его действия, так как смысл целей учебной работы ей во многом не доступен; характерен репродуктивный вид деятельности; внимание неустойчивое, на новые предметы реагирует слабо.

Вместе с тем хорошо справляется с заданиями низкого уровня трудности, набором хорошо усвоенных операций; на переменах подвижная, любит бегать, прыгать; свободное время проводит у телевизора и играя с куклами; отношения с учителем и сверстниками ровные, спокойные.

Таким образом у Маши наблюдаются разные варианты неумения учиться, неумение проверять и оценивать свою деятельность. Причины возникновения неуспеваемости как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны учителей, родителей.

Развивающе-коррекционная работа может включать формирование самооценки, самоконтроля, развитие волевых качеств: постановки учебных целей, развитие учебной мотивации, учебных потребностей.

3. Рассмотрим тип рассогласования внутри мотивационной сферы учащихся.

III тип рассогласования внутри мотивационной сферы содержит следующие варианты: а): дети слабовольные, не прилагающие усилий, усердий, прилежания в учении; б): дети, учеба которых опирается лишь на внешнюю стимуляцию, давление извне родителей, учителей, не проявляют самостоятельности; в): дети с низким уровнем воспитанности, то есть они знают как надо себя вести, но в реальном поведении данные знания не используют; г): дети с аффектом неадекватности, у которых неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания, то есть рассогласование между притязаниями, самооценкой и реальными возможностями ученика удовлетворить свои притязания, оправдать свою самооценку приводит к повышенной обидчивости из-за неадекватного оценивания ситуации.

Психологические показатели III типа учащихся
с рассогласованием внутри мотивационной сферы

Табл. 3

Тип рассогласования	Первичное рассогласование	Вторичное рассогласование, внешняя симптоматика, признаки проявлений	Распространенное в практике обозначение данного нарушения
1	2	3	4
III тип внетри мотивационной сферы	а) целеполагание (воля) не согласуется с мотивами-побуждениями	между мотивами и целями	слабовольный, отсутствие усердия, прилежания

1	2	3	4
	б) внешние и внутренние мотивы развиваются не синхронно	между разными видами мотивов: внешние мотивы опережают внутренние	учится под давлением извне
	в) осознаваемые и реально действующие мотивы развиваются не синхронно	между знаемыми мотивами и реально действующими	низкий уровень воспитанности, т.е. формальное знание мотивов
	г) отклонения в аффективно-эмоциональной сфере: аффект неадекватности	между притязаниями самооценкой и реальными возможностями удовлетворить свои притязания	аффект неадекватности, неудовлетворенность, эмоциональное неблагополучие, повышенная обидчивость

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из психолого-педагогических характеристик учащихся отстающих в учении и отклоняющихся в поведении III типа с рассогласованием внутри мотивационной сферы.

Приведем варианты примеров данного типа рассогласования.

Саша Ч. по-видимому, относится к представителям третьего типа учащихся с рассогласованием внутри мотивационной сферы, вариант а) целевые — волевые проявления отстают от зрелых мотивационных побуждений.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: Саша на уроках неусидчив, невнимателен; при получении замечания от учителя бурно реагирует; не умеет слушать инструкцию, правило для успешного выполнения задания, поэтому допускает ошибки при выполнении учебных задач; невыдержан, отсутствует целеустремленность и инициатива; часто нарушает дисциплину в классе, допуская грубость в отношении с учителями, со сверстниками, плохо контролирует свое поведение; не может начатое дело доводить до конца, не умеет преодолевать даже одноразовые препятствия, встречающиеся на пути к достижению цели.

Вместе с тем, Саша охотно берется за выполнение какого-либо задания, очень активен, хочет быть авторитетом у окружающих, стремится к лидерству, но большим авторитетом у детей не пользуется, потому что в игре быстро уходит от правил, принятых сверстниками, иногда проявляет агрессию по отношению к детям, требующим играть по правилам.

Таким образом, рассмотренные выше данные свидетельствуют о наличии у Саши достаточной мотивации и слабой волевой активности, связанной со слабой нервной системой (как результат тяжелой беременности и родов матери); дефицит доброжелательного отношения со стороны взрослых, неадектватная реакция учителей, родителей на поведение ребенка.

РАЗВИВАЮЩЕ-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА может включать дифференцированный и индивидуальный поход, учитывая сензитивный период для формирования волевой активности; формирование способности выходить из затруднений и ошибочных действий; способности преодолевать внешние и внутренние трудности; самостоятельно ставить цели, возвращаться к неразрешенным задачам; выработка ориентации на результат деятельности ученика, с учетом его способностей, возможностей, вероятности успеха и неудачи; включение в групповые занятия по психогимнастике, ролевым играм с опорой на развитую мотивацию.

Юля А. по-нашему мнению, относится к представителя третьего типа учащихся с рассогласованием внутри мотивационной сферы, вариант б): внешние и внутренние мотивы развиваются несинхронно.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: Юля к учению не имеет собственной побудительной силы; в известной степени находится под непосредственным влиянием взрослых: родителей, учителей; приспосабливается к обстоятельствам для получения удовлетворительной оценки — списывает, ждет подсказку; желание хорошо учиться определяется стремлением оказаться на уровне требований, предъявляемых учителем, но отсутствие познавательной и личной мотивации выражается неуспехом в учении; интерес к обучению является эпизодическим, в зависимости от степени внешней стимуляции; мотивацией в учебной деятельности является отметка и потребность в одобрении учителя, а не потребность быть на уровне своей собственностью самооценки.

Вместе с тем внешние мотивы влияют на развитие потребности Юли в общении с учителями, сверстниками, в их одобрении, желании занять определенное место в системе доступных ей общественных отношений, но внешней стимуляции недостаточно, чтобы преодолевать внутренние трудности, встречающиеся на пути обучения, межличностного общения.

Таким образом внешняя мотивация не является достаточной для успешного осуществления учебной деятельности Юли, она не может без внешней стимуляции выполнять то, что ей не интересно, то есть действует только по чужому принуждению.

РАЗВИВАЮЩЕ-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА может осуществляться в группе развития самосознания, по выработке адекватной самооценки, веры, в свои силы, стимуляции внутренней мотивации.

Продолжая рассмотрение III типа учащихся с рассогласованием внутри мотивационной сферы, приведем пример.

Маша П. относится к представителям варианта г): с отклонениями в аффективно-эмоциональной сфере: аффект неадекватности.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: у Маши наблюдается отставание в учении и снижение успеваемости при переходе в V класс, связанное с неумением работать. Она могла бы научиться работать, но идет не по линии увеличения усилий или овладения навыками учебной работы, а по линии игнорирования неуспеха, часто объясняя свои неудачи происками и недоброжелательностью учителей. Маша отвергает мысль, что причины ее неудач кроются в собственных ее недостатках, не анализирует свой неуспех и не проявляет настоящего стремления преодолеть свои трудности. Она не видит и не понимает их причин.

Маша часто обижается на несправедливое к ней отношение, проявляя агрессию по отношению к учителям, сверстникам, которые обнаруживают перед ней при других ее несостоятельность. Ею выработан аффект неадекватности, который является ее защитной реакцией, помогающей отгородить себя от нежелательных воздействий действительности и как-то сохранить удовлетворяющее ее отношение к себе.

Аффект неадекватности нарушает нормальные взаимоотношения с действительностью и у Маши это отражается на эмоциональном состоянии, и формирует такие черты характера как обидчивость, мнительность, подозрительность, недоверие к людям, агрессивность, замкнутость.

РАЗВИВАЮЩАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА: развитие коллективистической направленности, принесение пользы людям; формирование потребности выполнять определенное дело, поскольку интерес ученицы к содержанию дела, которое она будет выполнять, или интерес к самому процессу деятельности может оказаться препятствием для возникновения аффекта неадекватности.

4. Рассмотрим тип рассогласования между внешними социальными условиями и внутренним отношением ребенка к ним.

IV тип рассогласования внешних социальных условий и внутреннего отношения содержит следующие варианты: а): дети с неадекватным поведением (страх,

аутизм, закрытость), вследствие депривации — ограничения возможности удовлетворения жизненно важных потребностей в течение длительного времени: двигательных, сенсорных, информационных, материнской любви; б): дети не способные приспособиться к требованиям социума, дезадаптированные в результате несоответствия социопсихологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации, т.е. ситуации школьного обучения; в): дети социально пассивные, нерешительные, неуверенные в себе, не умеющие прогнозировать свое поведение, как результат — дезинтеграция (нарушение целостности личности); г): дети с низкой воспитанностью, у которых цели и требования не становятся регулятором поведения, не обеспечивают саморегуляцию, целенаправленные воспитательные воздействия не приносят положительного результата, что является показателем низкой воспитуемости, трудновоспитуемости; д): дети с асоциальным поведением (импульсивное следование формам агрессивного, девиантного поведения); в): дети, совершающие асоциальные поступки, включающие противоправные действия на соответствующие принятым в обществе стандартам, отклонение от социальной или психической нормы (аморальное, криминальное поведение и совершение правонарушений).

Психологические показатели IV типа учащихся с рассогласованием внешних социальных условий и внутреннего отношения ребенка к ним

Табл. 4

Тип рассогласования	Первичное рассогласование	Вторичное рассогласование, внешняя симптоматика, признаки проявлений	Распространенное в практике обозначение данного нарушения
1	2	3	4
IV тип с рассогласованием внешних социальных условий и внетреннего отношения	а) поведение вследствие ограничения возможности удовлетворения жизненно важных потребностей (депривация)	между психологической помощью и ее наличием	неадекватное поведение (страх, аутизм, закрытость)
	б) дезадаптация, как отставание адекватных форм поведения от требований окружающей внешней среды	между нравственным знанием и нравственным убеждением и реальными поступками	неспособность приспособиться к требованиям социума
	в) дезинтеграция, как нарушение целостности личности	между целостным образом самого себя и умением назвать конкретные признаки своей личности	социально-пассивный, нерешительный, неуверенный, неумеющий прогнозировать свое поведение
	г) отдельные стороны развития личности (нравственные знания, убеждения, нравственное поведение) не согласуются друг с другом	между нравственным знанием и поведением типа барьера со стороны ученика как следствие педагогических ошибок взрослых (тревожность, агрессия)	низкая воспитанность, низкая воспитуемость, трудновоспитуемость

1	2	3	4
	д) реальное поведение отстает от общепринятых норм (девиантное)	напряженность между целью и средствами достижения социально приемлемыми способами	асоциальное поведение (импульсивное следование принятым нормам агрессивного поведения)
	е) поведение, опирающееся на искаженные, социальные и устойчивые асоциальные нормы, включающие совершение реального асоциального поступка (делинквентное поведение)	на уровне нравственных знаний между общепринятыми социальными нормами и нормами в группе, выработка своего морального кодекса с опорой на свои искаженные представления	использование форм поведения, включающих противоправные действия, психическая напряженность, упрямство, конфликтность, закрытость, аутизм, трудновоспитуемость

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из психолого-педагогических характеристик учащихся отклоняющихся в поведении IV типа с рассогласованием внешних социальных условий и внутреннего отношения.

Приведем варианты примеров данного типа рассогласования.

Наташа Д., по-видимому, является представителем IV типа учащихся с рассогласованием социальных условий и внутреннего отношения; варианта а): неадекватное поведение (страх, аутизм, закрытость) вследствие ограничения возможности удовлетворения жизненно важных потребностей (депривации).

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: Наташа является воспитанницей детского дома, практически не задает характерных для ее возраста (младший школьник) вопросов «почему?»; не сообщает о своих переживаниях, пожеланиях, выражениях надежды, направленных в будущее; пассивна и даже апатична; в разговоре со взрослыми остается малообщительной, хотя в кругу сверстников более коммуникабельна; преобладают тревожные тенденции, страхи.

У Наташи наблюдаются нарушения в мелкой и крупной маторике, стойкое нарушение координации движений, изолированность движений с тенденцией к дезавтоматизации, беспорядочность движений, быстрая истощаемость; трудности в процессе овладения навыками звукового анализа слова, затруднения при выделении основной мысли текста; недостаточность развития мыслительных операций: анализа, синтеза при разделении текста на смысловые части; не умеет работать самостоятельно, ее отвлекают посторонние раздражители.

Таким образом, депривация, как неудовлетворение потребностей в материнской любви, заботы, эмоционального контакта привели у Наташи к возникновению тревожности, депрессии, страха, интеллектуальных расстройств.

РАЗВИВАЮЩАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА может состоять в умении создать психологически обоснованную помощь, выработку правильной позиции по отношению к людям; в умении снять позицию негативизма; в организации социального включения в группу с обеспечением определенного статусного места.

Нина Л. может быть отнесена к представителям IV типа рассогласования между социальными условиями и внутренним отношением; вариант б) дезадаптация, как отставание адекватных форм поведения от требований окружающей среды.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: у Нины наблюдаются трудности в овладении учебной деятельностью, нарушения успеваемости; пониженная познава-

тельная активность, недостаточные способности к обучению, чрезмерная невнимательность, неусидчивость, расторможенность, быстрая утомляемость; низкий уровень любознательности, нет желания побольше узнать о том, что окружает, мало задает вопросов; бедность языковых высказываний, речь отрывиста, затруднения при характеристике персонажа, героя рассказа, сюжета; учиться в школе не хочет, ссылаясь на отсутствие интереса к учебным занятиям, однако имеется устойчивое предпочтение к игровым видам деятельности.

Нина часто нарушает школьные нормы поведения, принятые формы общения с учителями, в коллективе сверстников, со взрослыми; включаясь в игру, часто нарушает правила, установленные сверстниками; жалуется, что ее постоянно обижают, однако сама часто является источником конфликтов со сверстниками; не умеет соотносить свои действия с действиями другиё детей; легко забывает о поручениях, не переживает по поводу того, что не выполнила обещанного.

Таким образом, у Нины трудности в овладении учебной деятельностью во взаимоотношениях с учителями, одноклассниками, взрослыми; в выполнении школьных норм и правил, в связи с этим состояние дискомфорта, наличие негативных личностных качеств: тревожности, раздражительности, драчливости.

РАЗВИВАЮЩАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА может быть направлена на снятие дезадаптации через устранение процессов нарушения взаимодействия Нины с учителем, сверстниками, взрослыми; на включение целенаправленного воздействия на семью с рекомендациями для родителей на бесконфликтное общение; рекомендации для учителей с ориентацией на индивидуализацию обучения и воспитания, на осуществление приемов психологической помощи, поддержки.

5. Рассмотрим тип рассогласования внутри соматической сферы учащихся.

У типа рассогласования в соматической сфере содержит следующие варианты: а): дети с задержкой психического развития, не являясь умственно отсталыми, они тем не менее не могут усваивать программу общеобразовательной школы в том же темпе, что и их нормально развивающиеся сверстники; б): дети с нервным истощением, слабой выносливостью, низкими энергетическими возможностями (астенические состояния); в): дети с эмоциональной неустойчивостью, неадекватностью эмоциональных реакций, робостью, застенчивостью (реактивные состояния и конфликтные переживания); г): слабослышащие, слабовидящие, малоподвижные) нарушение в работе анализаторов, двигательные расстройства).

Психологические показатели V типа учащихся с рассогласованием в соматической сфере

Табл. 5

Тип рассогласования	Первичное рассогласование	Вторичное рассогласование, внешняя симптоматика, признаки проявлений	Распространенное в практике обозначение данного нарушения
1	2	3	4
V тип с рассогласованием в соматической сфере	а) задержки психического развития	между отдельными проявлениями отставаний: низкий темп усвоения знаний, большое количество ошибок, неэкономичность, преобладание репродуктивного уровня	дети с ЗПР

1	2	3	4
	б) астенические состояния	между отдельными отставаниями: повышенная утомляемость и истощаемость, слабая выносливость, низкие энергетические возможности, низкая мобилизуемость	дети с нервным истощением, с ослабленной памятью, вниманием
	в) реактивные состояния и конфликтные переживания	между отдельными отставаниями: тяжелые психические переживания, неадекватность эмоциональных реакций, робость	раздражительность, заикания, тикозные подергивания, страх
	г) нарушения в работе анализаторов	между отдельными проявлениями отставаний: снижение слуха, зрения, понижения двигательных функций	слабослышащие, слабовидящие, малоподвижные

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из психолого-педагогических характеристик учащихся отстающих в учении и отклоняющихся в поведении V типа с рассогласованием в соматической сфере.

Приведем варианты п р и м е р о в данного типа рассогласования.

Сашу Н. можно отнести к представителям V типа учащихся с рассогласованием в соматической сфере: вариант а): задержка психического развития.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ: Саша имеет низкую успеваемость, выполняя учебные задания, затрудняется, не может быстро понять условия задачи, не может установить причинно-следственные связи; имеет низкого уровня оперативную память, неустойчивое внимание; имеет малый объем знаний и представлений об окружающем мире; имеет дефекты в речи, слабо развитую мотивацию учения; работоспособность на уроках ниже реальных возможностей.

В поведении у Саши имеются отклонения, проявляющиеся в трудности установления коммуникативного контакта; эмоциональной неустойчивости; неврозоподобные состояния наслаиваются на соматически неблагоприятный фон (хронические очаги инфекции, заболевание желудочно-кишечного тракта) имеет неадекватную завышенную самооценку, недостаточную сформированность навыков самообслуживания.

Таким образом, Сашу можно характеризовать как ученика с нереализованными возрастными потенциальными возможностями психического развития; общей психической незрелостью; недостаточностью общения с окружающими; ущербным развитием личности; отсутствием объективной самооценки.

РАЗВИВАЮЩАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА может включать занятия в классах выравнивания для детей с более грубым отклонением в психическом развитии с учетом состояния его здоровья, щадящий режим, дозированная нагрузка.

Мы изложили разработанные нами типы отставания в учении и отклонения в поведении, кратко описали некоторые их варианты в виде конкретных примеров составляющих данные типы нарушений в психической развитии.

Каждому их этих отклонений необходимо подобрать адекватные приемы диагностики и коррекции, желательно, чтобы эти приемы строились на учебном материале и включались в учебный процесс. В следующей главе мы изложим направления диагностико-коррекционной работы соответствующие и адекватные типам рассогласования в психическом развитии.

ГЛАВА 4

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ОТСТАВАНИЙ В УЧЕНИИ И ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ

4.1. МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В УЧЕНИИ И В ПОВЕДЕНИИ

В данном параграфе рассматриваются методы диагностики развития в обучении и воспитании. Показаны возможности этих методов для решения ряда дидактических, воспитательных и коррекционных задач.

Познавательная деятельность дошкольников

Экспериментальное изучение познавательной деятельности отстающих в развитии дошкольников осуществлялось Е.К. Ивановой с целью выяснения ее характерных особенностей, условий повышения активности анализирующего наблюдения и типических различий между ними. (20,8).

Эксперимент на изучение *перцепции* построен так, что каждое последующее задание выявляло возможности детей, не обнаруженные в предыдущем, «расшатывая их пассивность». Было дано шесть заданий на описание различных предметов: статичного, подвижного, с обязательным использованием гностических действий, в условиях последовательного сравнения ранее проанализированного с новым, а также двух новых, в условиях проблемной ситуации (20,9).

Для изучения *мыслительной* деятельности Е.К. Иванова использовала задания на классификацию и установление причинно-следственных связей. Классификация геометрических фигур проводилась как обучающий эксперимент. Он требовал от испытуемых поочередного деления по трем основаниям — цвета, формы и размера фигур. Использовалась методика А.Я. Ивановой (21,22-33).

Наблюдения за детьми на *учебных занятиях* имели цель выявления различной степени снижения активности и различную широту проявления пассивности. «Одни дети были пассивны только при решении абстрактных задач — другие на всех занятиях, независимо от сложности заданий. Трудные задачи все дети пытались подменить элементарными и решить знакомыми способами» (20,12). Поведение детей во время игр, по наблюдениям Е.К. Ивановой, показал, что часть из них активна во всех играх, часть — только в подвижных, а некоторые полностью пассивны. В ролевых играх почти все отстающие дети берут на себя второстепенные роли, игр с правилами избегают, предпочитая бесцельное времяпрепровождение или шумную беготню.

Познавательная деятельность первоклассников

Изучение познавательной деятельности отстающих в развитии первоклассников, проведенный Е.К. Ивановой имело следующие задачи: «1) выяснить конк-

ретные пути закрепления пониженной обучаемости у малоспособных первоклассников и превращения ее в свойство их личности, 2) найти условия предупреждения и преодоления указанного процесса, 3) выявить индивидуальные и типические его варианты» (20, 14-15).

По данным Е.К. Ивановой, первые 2-3 недели наблюдаемые дети по поведению на уроках мало чем отличались от остальных учеников: пока новые сведения подавались малыми дозами и могли быть усвоены на основе знакомых способов действий, они внимательно слушали все, что говорил учитель, и продвигались вперед. С введением более сложного материала, требующего усвоения новых приемов работы, и с ускорением темпа урока появилась избирательность внимания: «сосредоточенное выслушивание указаний учителя по поводу практических действий (перевернуть страницу, записать что-то и пр.) и отвлечение от вопросов теории. На время объяснения теоретического материала дети «отключались», ожидая момента, когда нужно будет что-то делать руками» (20,15).

При освоении детьми способов действий с учебным материалом слаборазвитые дети, как считает Е.К. Иванова, не принимают и не понимают теоретических обобщений, становятся «глухими» к рациональным способам действий. Выявлены два пути освоения отстающими детьми требуемых учебных действий: превращение простейших операций в универсальные или изобретение собственного способа работы и его «усовершенствование» по мере нарастания трудности материала» (20,160.

На основе результатов экспериментального исследования Е.К. Иванова описала процесс формирования адаптивных способов действия у учащихся с различными уровнями снижения обучаемости, а также выявлен путь формирования приспособительного «стиля» их работы, способа действия в зависимости от типа и степени развития мышления и памяти (образной и словесно-логической) от опыта работы с данным материалом до школы.

Интеллектуальная пассивность младших школьников

При изучении интеллектуальной пассивности младших школьников можно ставить следующие задачи: «1) уточнить показатели интеллектуальной пассивности, 2) выявить и описать группы учащихся, принадлежащих к различной по характеру интеллектуальной пассивности» (38,46).

Комплексное изучение каждого ученика осуществлялось с Л.В. Орловой с использованием ряда экспериментальных методик, направленных на проверку наличия специфических признаков именно интеллектуальной пассивности, или компонентов, влияющих на ее проявление; уровень умственного развития, любознательность и интеллектуальную инициативу, отношение к умственной деятельности и учебной работе.

Исследования уровня умственного развития младших школьников проводилось Л.В. Орловой с помощью теста Р. Амтхауэра, адаптированного Л.И. Переслени и Л.Ф. Чупровым (41), использовалась методика «Реакция на новизну» Д. Берлана (7); методический прием В.С. Юркевич «Провокация умственной лени» (58). Следующий пакет методик: «Волшебный день» (10); для изучения особенностей воображения испытуемых; «Мотивация учения» М.В. Матюхиной» (33); полупроективная методика Ньют на «Незаконченные предложения».

Психологическое изучение интеллектуальной пассивности может иметь ряд этапов:

1. Предварительное знакомство с испытуемыми и их родителями. Изучение состояния здоровья, психологический и познавательный климат семьи, составление характеристик на класс в целом и учащихся в частности, учителей, работающих

с данными учениками. Этот этап позволяет предварительно наметить состав экспериментальной и контрольной групп.

2. Изучение индивидуальных особенностей интеллектуальной пассивности с помощью комплекса экспериментальных методик. Этот этап психологического изучения означает выявление фона, исходного уровня отставания в учении. Иными словами, выявляется реальная картина состояния интеллектуальной пассивности, которая характерна для учеников всего класса. У каждого ученика желательно выявить, что его побуждает к учению каковы его знания, познавательная активность, умения учиться, перспективы в учении.

3. Выделение типов интеллектуальной пассивности, анализ причин, первичных рассогласований при отставании в учении. Такими причинами могут быть первичные нарушения операциональных сторон интеллектуальной деятельности или проявления негативной тенденции мотивационной стороны интеллектуальной пассивности.

Уровень сформированности операциональной стороны знаний

При проверке уровня сформированности операциональной стороны знаний важно установить усвоение алгоритмических приемов (умение дать их словесное описание и возможность их применения в условиях некоторого дефицита времени, т.е., степень их автоматизации). Причем, как считает автор, приемы алгоритмического вида обобщенных приемов умственной деятельности используются при репродуктивном мышлении. Оно обеспечивает понимание нового материала, преподнесенного в «готовом виде» (при его объяснении учителем, в учебнике), при решении задач, образец которого также дан. При выполнении такой деятельности человек действует по законам формальной логики. Точное описание системы действий, заданных ученику, ведет к безошибочному решению определенного класса задач, на который эти приемы рассчитаны (22. с.27).

Особо следует подчеркнуть, что только автоматизация выполнения алгоритмических приемов обеспечивает полноту их использования в практической деятельности, освобождает сознание для творческого мышления, для поиска путей решения человеком новых проблем с помощью приемов эвристического вида, которые, в отличие от алгоритмических приемов, ориентируют не на формально-логический, а на семантико-содержательный анализ проблем. Они направляют мысли человека на проникновение в суть предметного содержания, описываемого в условии задачи, через включение наглядно-образного мышления к самостоятельному поиску путей решения проблемы. Овладение эвристическими приемами следует проверять на основе успешного решения учащимися задач-проблем, не требуя формулировки самих правил (22, с.29).

Качества знаний учащихся

Диагностика качеств знаний учащихся при обучении осуществляется через такие задания, выполнение которых свидетельствует наличие качества. Для определения полноты знаний, по мнению В.М. Полонского, следует выделить все признаки понятий и их связи друг с другом. Для определения глубины знаний необходимо выявить число существенных признаков того или иного понятия в их взаимосвязи. Оперативность знаний проверяется предъявлением множества вариативных ситуаций, в которых могут быть применены изучаемые знания. Для проверки гибкости знаний строятся задания на самостоятельное применение или

конструирование нескольких способов решения одной и той же задачи или на разработку стереотипного подхода к решению сходных задач. Конкретность и обобщенность знаний проверяются учением раскрыть конкретные проявления обобщенного знания, способностью проводить конкретные знания под обобщенные, относить частное к общему (44, с.29).

Свернутость и развернутость знаний проверяется способностью учащихся излагать свои знания компактно или умением развернуть эти знания в ряд последовательных шагов. Систематичность знаний проверяется системой заданий на определение иерархии понятий в их последовательности, взаимосвязанности. Для проверки того, как учащиеся осознают полученные знания, им дают задания на умение перегруппировать и преобразовать материал, творчески применить и использовать абстракции для объяснения и описания явлений, законов и т.д. (44, с.29).

Диагностика перечисленных качеств знаний учащихся: полноты, глубины, оперативности, гибкости, конкретности и обобщенности, свернутости и развернутости, системности, осознания может осуществляться при подборе соответствующих методик на учебном и неучебном материале.

Общее отставание в учении младших школьников

Психодиагностограмма Ю.З. Гильбуха включает в себя семь последовательных шагов (53, с.36).

Шаг I — преследует две цели: 1) проверить заключение учителя о наличии общего отставания в учении и 2) определить характер этого отставания (эпизодическое или систематическое); обе цели предполагают выявление пробелов в знаниях, умениях и навыках отстающего ученика.

Шаг II — преследует цель выяснить причины общего отставания в здоровье. Это важно потому, что недостатки здоровья могут послужить причиной как низкой эффективности учебной деятельности.

Шаг III — определение поведенческих особенностей учебной деятельности отстающего ученика.

Шаг IV — выявить индивидуальные особенности личности отстающего ученика, слабый тип ВНД.

Шаги V-VI — применяются довольно условно последовательности. Это сбор информации, полученной в беседах и наблюдениях о нарушениях зрения, слуха, артикуляции, микропоражения в коре головного мозга.

Шаг VII — обработка полученной информации, причисление отстающего ученика к определенному психолого-педагогическому типу, подтипу неуспеваемости и определение, какие психологические тесты следует применять при реализации последнего (VII) шага диагностограммы.

«На основании всех полученных результатов, по мнению Ю.З. Гильбуха, включающих как типическое, так и индивидуальные особенности ученика, появляется возможность психологический диагноз общего отставания в учении и наметить пути его преодоления» (53, с.37).

Мотивационные компоненты учебной деятельности

О трудностях, возникающих при психодиагностическом выявлении мотивационных компонентов учебной деятельности, можно судить по тому, что до сих пор изучение мотивации достижения проводилось главным образом с помощью опроса самих испытуемых. Это относится к самому известному методу диагностики

мотивации ТАТ, который хотя и выявляет наличную мотивацию испытуемого, тем не менее не отражает мотивации в реальных действиях.

Следовательно необходимы диагностические методы для количественного оценивания мотивационных компонентов регуляции действий в соответствии с требованиями, предъявляемыми в реальных ситуациях достижения, а также для выявления потребности в изменении этих требований (Й. Ломпшер, Г. Витцлак).

Методика Г. Меске позволяет не только диагностировать отсутствие интереса к изучаемому предмету, но и изменять уровень притязаний ребенка.

Отобранные им ученики должны были просклонять существительные русского языка. По десятибальной шкале трудностей ученик получал оценку, отражавшую его отношение к ожидаемому результату своей работы. Исследование включало несколько учебных серий. При этом опыты по изменению уровня притязаний оказывались настолько интегрированными в учебном действии, что усвоенные знания высоко коррелировали с возросшим уровнем притязаний. Его результаты показывают, что выполнение учебного задания средней степени трудности оказывает воздействие на мотивацию успеха. Вследствие этого при возросшем уровне притязаний ученик сам стремится выполнить задачи с средней степени трудности.

Разработанные Г. Меске методики на основе деятельностного подхода представление о мотивации достижения должна существенно продвинуть исследования по формированию учебной деятельности (35, с.155).

Обучаемость

Разработан диагностический «обучающий эксперимент», позволяющий дифференцировать различные группы детей с аномалиями психического развития по степени и видам нарушений обучаемости. Определено, что при диагностике умственного развития детей, наиболее существенным критерием оценки является диапазон их потенциальных возможностей к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе. Что названо обучаемостью. А.Я. Иванова выделила составные компоненты обучаемости и разработала метод для их экспериментального выделения. Оценивая восприимчивость ребенка к помощи, она регламентировала и количественно учла саму эту помощь в виде дозированных «уроков-подсказок». Что позволило по числовому показателю обучаемости тоньше дифференцировать различия в степени обучаемости детей с развитыми формами умственной недостаточности.

Теоретической основой диагностического «обучающего эксперимента» явилось учение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Выявлено то, как ребенок сможет в ситуации трудного для его возраста задание выполнить, если прийти к нему на помощь путем показала начала решения, наводящего вопроса, и т.п., при условии, что ребенок не подражает действиям других лиц, а в сотрудничестве поднимается на высшую ступень интеллектуального развития, возможность под руководством и с помощью обучения развить в себе способность самостоятельно решать аналогичные задачи.

«Таким образом, диагностический «обучающий эксперимент» строится так, что основным критерием оценки умственных возможностей ребенка (в отличие от количественного учета результатов его деятельности и даже в отличие от качественного анализа процесса его деятельности) становится то количество помощи экспериментатора, которое необходимо ребенку для достижения заданного конечного результата. В окончательную оценку входят данные достижения заданного конечного результата. В окончательную оценку входят данные о собственной активности ребенка при решении незнакомого задания и способностью к логическому переносу умственного способа действия» (20, с.20-23).

Схема построения метода психологической оценки умственного развития ребенка (при выявления умственной отсталости) включает три этапа.

«О этап. Свободная ориентировка в задании. Каждому ребенку предоставляются средства для предварительного знакомства с новым материалом. Время единое для всех.

1 этап. Основное задание. Подбирается таким образом, чтобы сложность его несколько превышала актуальные возможности детей. Достижение этого конечного результата должно быть обязательным для каждого испытуемого. Помощь экспериментатора дозируется в виде отдельных «уроков-подсказок»: вначале они более подробными, вплоть до прямого показа способа работы. Каждый такой «урок-подсказка» дается через определенные промежутки времени только в том случае, если ребенок не понимает, что надо делать дальше. Последовательность предьявления «уроков-подсказок» строго фиксируется: нельзя ни пропускать отдельные «уроки», ни видоизменять порядок их предьявления, их содержание. Каждый вид помощи регистрируется в протоколе для того, чтобы можно было учесть ее общее количество. После того как ребенок (с той или иной помощью) выполняет основное задание, переходят к следующему этапу.

2 этап. Аналогичное задание. Оно подбирает как сходное с основным по способу выполнения, предлагается только для самостоятельной работы. Экспериментатор уже никакой помощи не оказывает, фиксирует время и способ выполнения» (20, с.21).

Для построения диагностического «обучающего эксперимента» А.Я. Иванова использовала следующие методики: «классификация геометрических фигур», методики Кооса.

З.И. Калмыкова, поднимая вопрос о методах диагностики обучаемости школьников, связывает его с проблемой взаимоотношений обучения и развития. Для суждения о влиянии обучения на развитие учащихся она считает, что «следует отбирать оптимальные варианты способов обучения, методов диагностики умственного развития школьников, их обучаемости и сдвигов, которые произошли под влиянием той или иной системы обучения» (23, с.127).

З.И. Калмыкова создала методику диагностики индивидуальных особенностей в обучаемости школьников и тех сдвигов в развитии, которые произошли под влиянием экспериментального обучения на учебном материале по физике. По ее мнению, «интеллектуальное развитие, играющее важнейшую основополагающую роль в обучаемости школьников, наиболее ярко проявляется в особенностях решения задач-проблем, когда учащийся не располагает готовыми способами действий и вынужден, анализируя имеющиеся в его распоряжении данные, самостоятельно искать путь решения, строя гипотетические рассуждения, корректируя их в соответствии с получаемой информацией и открывая на этой основе новую для себя закономерность, принцип, правило, метод познания» (23, с.128). Так школьнику предлагалось на основе данных задачи (15 вариантов) высказать гипотезу о наличии или отсутствии равновесия, проверить ее на основе успешности решения задач следующего цикла.

Причем учащихся подбадривали, поддерживали в них уверенность в успехе решения задачи. Помощь оказывалась школьникам, которые после IV цикла задач не решали проблемы. Эта помощь была градуирована от минимальной до прямого показа пути решения проблемы, пока попытка школьника не оказывалась удачной (23, с.130).

Описанная З.И. Калмыковой методика относится к виду обучающего эксперимента, обеспечивающего решение поставленной проблемы каждым учащимся. Способные школьники решают новую для себя проблему кратким «экономичным» путем, менее способные идут к решению весьма длинным путем с малой «эко-

номичностью» мышления. Выделено словесно-логическое и интуитивно-практическое решение проблемы.

Я.А. Пономарев считает, что состояние умственных способностей зависит от уровня овладения знаниями, но не всякое овладение знаниями дает одинаковый эффект развития интеллекта. Он экспериментально доказал, что ключевое условие развитие умственных сил человека в способности строить внутренний план действий, возможность действовать «в уме».

Путь экспериментального анализа особенностей внутреннего плана действий у младших школьников осуществлялся по схеме методики обучения предметному действию. Испытуемого ставили в ситуацию задачи, для решения которой необходимо было построить систему действий, состоящих из ряда тождественных компонентов. Компонентом этой системы являлось то действие, которому ребенок был только что обучен, однако построению самой системы действий испытуемого не учили. «При этом, в одних случаях, дети решали задачи на опоре на наглядно выраженные условия; а в другом — они должны были это проделать «в уме» (47, с.141).

Методика диагностирования этапов развития внутреннего плана действия. Прием, в котором использована известная всем младшим школьникам игра «В классы». На листе бумаги чертится квадрат, разбитой на девять одинаковых клеток — это и есть участок дорожки, на которой расчерчены «классы». Так как прыгать придется мысленно, «в уме», каждую клетку надо назвать. Для этого используется обычная, принятая в шахматах нотация (а1, а2, а3, б1, б1, б2, б3, с1, с2, с3). Правила игры усваиваются школьником на тренировочных упражнениях. Чертеж убирается, и ребенку предлагается попасть «в уме» с клетки а1 на клетку с1. Если эта задача ребенком не решается, то чертеж возвращается с просьбой повторно попытаться решить эту задачу на чертеже. Затем чертеж убирается и испытуемый должен рассказать, как он только что ре́шал задачу. Количество пробных задач идет по нарастающей степени трудности: задачи, которые решаются в два хода, затем — в три, в четыре в зависимости от обьема действий испытуемого (47, с.153-154).

Исходя из анализа способностей различных испытуемых действовать «в уме», Я.А. Пономарев выделил пять этапов развития внутреннего плана действия:

I. Этап фона-исходный уровень интеллекта, начиная с которого рассматривается развитие внутреннего плана действия. Дети этого уровня не способны действовать во внутреннем плане в масштабах требований, предъявляемых экспериментом. Они не способны ставить и решать теоретические задачи. Целью их действий может быть лишь достижение практического результата, т.е. внесение в ситуацию каких-либо непосредственно практических, предметных преобразований. Они не осознают связей между производимыми отдельными действиями; ими осознается лишь конечный результат.

Наиболее отстающие в интеллектуальном развитии младшие школьники не могут произвольно удерживать поставленную перед ними задачу и произвольно удерживать поставленную перед ними задачу и произвольно подчинять ей свои действия. Другая часть детей в какой-то мере уже справляется с решением практической задачи; у них возникает способность к произвольному представлению: эти дети могут воспроизводить «в уме» результат действий, хотя еще не способны воспроизвести процесс построения их схемы (47, с.150).

II. Этап репродуцирования. Дети, находящиеся на этом этапе, решают задачи только во внешнем плане; во внутреннем — лишь репродуцируют готовые решения. Попытки действовать «в уме» приводят к утере задачи. Испытуемые не могут соотносить частную и общую цель — решение частной задачи превращается в самоцель, общая задача при этом растворяется, выталкивается (47, с.151).

III. Этап манипулирования. Задачи решаются манипуляцией представлениями предметов. Если детям, находящимся на этом этапе, приходится репродуцировать во внутреннем плане те действия, которые они предварительно проделали во внешнем плане, то ошибки почти не допускаются.

IV. Этап транспонирования. Решения находятся манипуляцией представлениями предметов, но затем при повторном обращении к задаче, найденный путь составляет основу плана повторных действий, каждое из которых теперь уже строго соотносится с требованиями задачи. Испытуемые строят план решения только при опоре на предварительную манипуляцию. Характерным показателем транспонирования является существенная стабилизация скрытого периода действия. Критерием внутренних различий оказывается степень начинающегося на этом этапе формирования способности к более детальному программированию субъектом системы его действия.

V. Этап управления . Способ решения задач приближается к тому, который характерен для интеллектуального развития взрослых. Действия схематичны, построены по замыслу, программированы развернутой программой, строго соотнесены с задачей и во всех случаях детермированы ею. Обьем программируемых действий выходит за пределы требований, используемых экспериментальной задачей. Однако некоторые различия в совершенстве действий у разных испытуемых сохраняется. Они идут по линии стабильности скрытого периода действия (47, с.152).

В задачи к о р р е к ц и о н н о - о р и е н т и р о в а н н о й диагностики в школе входят: анализ поведения и обстоятельств, в которых оно проявляется, а также собственно коррекционно-ориентированная диагностика, т.е. изучение психической регуляции деятельности детей в особо важных для обучения ситуациях.

При анализе поведения детей учителя младших классов отвечали на следующие группы вопросов: 1) что является для ребенка личностно значимым? 2) каким целям служат отдельные его действия? 3) какие меры (стратегии выполнения действия) он для этого предпринимает? Чтобы дать правильные ответы на эти вопросы, учитель должен быть включен в целенаправленные наблюдения и диагностические беседы.

Исследования показали, что для детей, испытывающих трудности при переводе в другой класс, типичным мотивом является желание быть признанным. В зависимости от конкретных условий этот мотив может обусловливать разные действия: один учащийся стремится остаться один, другой надевает маску клоуна, чтобы выделиться, третий пытается тайно отомстить. При этом часто ребенок демонстрирует или преувеличенно оборонительные, или весьма агрессивные способы поведения.

Для того чтобы учитель мог самостоятельно проводить диагностику и коррекцию, в его распоряжение необходимо представить психологические данные, касающиеся причин типичных процессов развития и признаков определенных поведенческих нарушений.

После того, как учитель вычленил конкретные трудности в обучении ребенка, начинался этап постановки коррекционных целей, выполнение которых можно контролировать. Особое значение важно уделить постановке таких целей, которые можно достичь в сравнительно короткое время (4-6 недель). Быстрое достижение педагогической цели очень существенно как для школьника, так и для родителей и педагогов, потому что позволяет замечать успехи ребенка (32, с.154).

В проведении коррекционно-ориентированной диагностики (от анализа проведения и обстоятельств, при которых оно проявляется, через выработку правильного объяснения нарушения до планирования педагогических мер) сделан пока только первый шаг, однако он открывает возможности для дальнейшей

работы. Так должны быть созданы объяснительные модели для разных типов временных нарушений, которые позволяют установить причины и выработать способы предотвращения возможных отклонений поведения в отдельных случаях.

Применение психологических знаний в школе — актуальная проблема. В помощи психологов (психолого-педагогического районного кабинета) особо нуждаются классные руководители. Эта помощь необходима им для проведения квалифицированной диагностики и преодоления временных нарушений в развитии личности школьника. Применение коррекционно-ориентированной диагностики должно способствовать прежде всего правильному нахождению коррекционных целей, направленных на быстрое устранение нарушений в поведении и успеваемости (32, с.154).

Сформулируем некоторые выводы данного параграфа.

Наиболее распространенным и надежным методом диагностики является индивидуально диагностический, обучающий эксперимент с дозированной помощью другого человека, позволяющего выявить зону актуального и ближайшего психического развития учеников (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Я. Иванова и др.).

Наряду с этим в литературе описаны такие приемы диагностики, как целенаправленное наблюдение за детьми в ходе учебных занятий, индивидуальные беседы, а также специально проработанные экспериментальные задания на классификацию «Четвертый лишний», «Шестой лишний» (Т.В. Егорова), решение проблемных задач на незнакомом материале (З.И. Калмыкова), сочетание заданий на учебном и неучебном материале (Я.А. Пономарев), приемы: незаконченные предположения, составление психодиагностограммы (Ю.З. Гильбух), постановка учащегося в ситуацию выбора для диагностики мотивации ученика (А.К. Маркова), ранжирование мотивов по степени значимости (М.В. Матюхина), критериально-ориентированные тесты (КОРТ) К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева), позволяющий выявить у школьника не только возможность достижения результата, но и использованный им способ решения задачи, игровые диагностические задания (Я.А. Пономарев), характеристики обученности и воспитанности по заданной шкале (А.К. Маркова).

4.2. МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОТСТАВАНИЕМ В УЧЕНИИ И ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

Мы рассмотрим направления и организационные формы коррекционной работы умственного и личностного развития. Начнем с рассмотрения психического развития ребенка в целом.

Основными задачами коррекции психического развития ребенка является как коррекция отклонений в психическом развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для развития умственного и личностной сфер, так и профилактика нежелательных негативных тенденций умственного и личностного развития (57).

Коррекция психического развития включает совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков, отклонений в развитии ребенка.

Исходным принципом для обоснования целей и задач коррекции, а также их способов достижения является принцип единства диагностики и коррекции развития. Так, К.М. Гуревич подчеркивает, что «желательно использовать результаты психологических диагностических исследований в школе не только для установления индивидуально-психологического статуса учащихся, но и для выра-

ботки психолого-педагогических рекомендаций, имеющих своей целью исправление, коррекцию выявленных в исследованиях недостатков психического развития. Задачи коррекционной работы могут быть адекватно поставлены только на основании полной диагностики и оценки «зоны ближайшего развития» и тех корректирующих педагогических средствах, которые следует применять, для того чтобы поднять ребенка на более высокий уровень психического развития (16, с.4).

Д.Б. Эльконин предлагает различать две формы коррекции: симптоматическую, направленную на симптомы отклонений в развитии, и коррекцию, направленную на источники и причины отклонений в развитии. Для высокой эффективности коррекции необходимо исходить из психологической структуры первичного и вторичного рассогласования. Коррекционные цели, таким образом должны быть сконцентрированы не столько на внешних проявлениях отставаний в умственном и отклонений в личностном развитии, на их симптоматике, сколько на действительных первопричинах, порождающих эти нарушения.

Развитие психики в онтогенезе связано с организацией определенных форм деятельности. В качестве основополагающего принципа коррекции возрастного психического развития ребенка Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабековой взят принцип ведущей деятельности, выступающей основным механизмом формирования психологических новообразований (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) (например, в дошкольном возрасте — игра, в младшем школьном возрасте — учебная деятельность, в подростковом возрасте — общение в социально значимых видах деятельности). Авторы выделяют принцип управления техническим развитием, связанный с представлением о ведущей роли обучения в психическом развитии (Л.С. Выготский — развитие не является спонтанным процессом. Оно обеспечивается помощью взрослого, его участием в организации жизнедеятельности ребенка. «Реализация этого принципа предполагает организацию совместно распределенной деятельности взрослого и ребенка, в которой взрослый выступает прежде всего в роли носителя образца действия. Помощь его на этом этапе должна быть максимальной. Постепенно вмешательство взрослого снижается, и каждый очередной шаг в деятельности передается ребенку на уровень самостоятельного исполнения» (5, с.48).

Принцип управления операциональным (техническим) развитием опирается на теорию поэтапного формирования умственной деятельности. Так, согласно теории П.Я. Гальперина, переход внешнего практического действия во внутреннее, умственное действие — многоэтапный процесс.

В связи с данным положением в программе Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабековой «начальный этап выполнения ребенком действий осуществлялся как практическое действие с реальными предметами, или с их заменителями. Затем этап формирования действия в плане вербализованной речи. От ребенка требовалось рассказать о действии так, чтобы это было понятно другому человеку. По мере освоения этих действий осуществлялся переход к этапу протекания действия во внутренней речи, про себя (5, с.48-49).

В зависимости от уровня психического развития следует дифференцировать коррекцию нормального развития и коррекцию аномального развития, отягощенного биологическим фактором отклонений в развитии. В каждом из этих уровней психического развития существует своя специфика целей, задач и методов коррекции. Коррекция аномального развития осуществляется патопсихологами, дефектологами, врачами. Коррекция нарушений, отклонений, отставаний составляет прерогативу школьных психологов, учителей. Особенно следует выделить коррекцию вариантов задержки психического развития, обусловленной социально психологическими и педагогическими причинами, а также коррекцию невротиче-

ских состояний в условиях нормального развития, составляющих сферу деятельности как патопсихологов, так и возрастных психологов.

В зависимости от форм организации психологической помощи с целью решения коррекционных задач в работе психологов Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс выделяют три ее вида: лекционно-просветительскую, констультативно рекомендательную и собственно коррекционную работу в форме индивидуальной и групповой коррекции (9, с.80).

Так, лекционно-просветительская работа адресуется группе родителей, воспитателей, учителей и предполагает рассмотрение основных закономерностей и базовых факторов развития ребенка, типичных критических ситуаций, трудностей и проблем каждого возраста и общих рекомендаций по их предотвращению. При данной работе решаются профилактические задачи.

Консультативно-рекомендательная работа заключается в диагностике характера и причин переживаемых ребенком трудностей в развитии и предполагает формулирование психологом системы рекомендаций родителям, учителям, воспитателям, которые будут содействовать как профилактике, так и преодолению негативных тенденций и трудностей в развитии.

Собственно коррекционная работа осуществляется непосредственно психологом при активном содействии родителей, воспитателей, учителей с группой детей, или индивидуально с ребенком. Такая работа требует значительных усилий, материальных и организаторских затрат, применения специальных методов, методик, техник и процедур, является наиболее результативной и перспективной (9, с.81).

Стратегии коррекции, по мнению О.А. Карабановой, определяется тремя основными принципами: принципом «нормативности» развития, принципом коррекции «сверху вниз» и принципом системности развития психической деятельности. Тактика коррекционной работы, т.е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из так называемого деятельностного принципа коррекции (9, с.100).

При рассмотрении принципов следует отметить, что принцип нормативности подчеркивает существование «возрастной нормы» психического развития, своеобразного эталона возраста. Ближайшие перспективы развития определяются актуальной ситуацией развития. При определении целей и задач коррекционной работы необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет именно этот конкретный период возрастного развития.

Принцип коррекции «сверху вниз» обусловлен положением о ведущей роли обучения для психологического развития ребенка (12, с.16).

Коррекция «снизу вверх» в качестве основного содержания рассматривает упражнение и тренировку имеющихся у ребенка психологических способностей. Главной задачей коррекции является образование заданной модели поведения, модификация поведения, комбинации реакций из имеющихся способов поведения. Обучение следует за развитием, совершенствуя способы поведения, способности в чисто количественном направлении.

Коррекция «сверху вниз» предполагает создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка». Специфику коррекции психического развития определяет ее активно формирующая функция, предполагающая активное влияние на генезис и становление психологических новообразований... носит опережающий предвосхищающий характер, ставя целью активное формирование того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе» (8а, с.1020.

Принципы коррекции «снизу вверх» и «сверху вниз» позволяет учитывать перспективу развития — проводить как актуальное, так и более долговременное планирование психического развития ребенка.

Принцип системности развития психики (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец) развивается вслед за учением о системном межфункциональном строении сознания Л.С. Выготского. Он обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Данный принцип базируется на результатах диагностического обследования, с определением причинно-следственных связей, обоснования симптомов и причин их возникновения. Отсюда, цели коррекции направляются на устранение выявленной «первопричины» отклонений в развитии, которые мешают формированию актуальной социальной ситуации развития.

Деятельностный принцип коррекции определяет подход к пониманию природы, сущности и генезиса психического и исходит из деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин), раскрывающего деятельность как движущую силу развития (А.Н. Леонтьев), концепцию ведущей деятельности (Д.В. Эльконин), теорию планомерного формирования человеческой деятельности (П.Я. Гальперин).

Таким образом, принципы коррекции выбираются в соответствии с целями и задачами совершенствования психической деятельности. В основу построения комплекса коррекционной работы ложатся фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии.

Рассмотрим структуру проведения коррекционных и развивающих игр для младших школьников на пример программы Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабековой (5, с.8).

Развивающие игры предполагают четыре этапа.

— Ориентировочно обучающий этап. Здесь взрослый ориентирует ребенка в содержании игры, знакомит его со всеми обязательными этапами будущих игровых действий. Специально выделяется момент знакомства со «шкалой роста» — ребенок видит перспективу освоения игры.

— Этап освоения правил. Он связан с самостоятельным выполнением ребенком игровых действий, состоит из начального и продвинутого этапов освоения. На начальном этапе, как правило обнаруживаются испытываемые ребенком трудности в выполнении действий как в умственном, так и в практическом плане. Здесь же актуализируется необходимая мотивация усвоения правил действия.

— Этап совместных форм деятельности. Здесь происходит обмен ролями сначала между взрослым и ребенком, а потом между детьми. Ребенок самостоятельно программирует деятельность партнера и свою, осуществляет коррекцию и контроль выполнения действий партнера по игре.

— Этап рефлексии своих достижений. Здесь анализируется сформированность выполнения игровых действий на каждом занятии: уровень их самостоятельного моделирования, исполнения и контроля; обсуждаются смысл, значение приобретенного в игре нового опыта; фиксируется новая психологическая позиция ребенка — субъекта присвоения учебно-игрового опыта.

В соответствии с вышеописанной структурой игр занятия проводятся индивидуально на начальных этапах, а на заключительных этапах — в паре со сверстником.

Рассмотрим направляющие и организующие формы коррекционной работы умственного развития школьников.

Коррекция отставаний в учебной и мыслительной деятельности, по исследованиями А.К. Марковой, опирается на данные изучения учащихся, включающие «затруднения ребенка, выявление причин и времени их возникновения, данные о том, на каком этапе обучения они усилились, как они отразились на общем умственном развитии, какова структура отклонения (например, первичное нарушение может состоять в низком умственном развитии, а вторичное — в снижении

уровня мотивации учения), какова выраженность отдельных сторон нарушения. О причинах нарушения может сказать сам процесс выполнения учебной работы учеником, отношения его к трудностям, характер преодоления затруднений самим учеником» (30, с.77). Автор считает целесообразной коррекцию с опорой на зону ближайшего развития, когда упорядочивается то, что ребенок может выполнить в сотрудничестве со взрослым. Далее желательно определить основу для компенсации, выявить, какие сохранные качества ребенка можно опереться, например на широкий запас знаний или на положительную мотивацию к учению.

При характеристике учащихся с пониженной обучаемостью Н.А. Менчинская отмечает, что они дают худшие результаты по сравнению со сверстниками из-за неумения использовать логическую, опосредованную память, тесно связанную с процессами мышления, характеризующими «несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического» (48, с.255). Характерная особенность детей с пониженной обучаемостью состоит в том, что они мыслят либо в отвлеченном, либо в конкретном плане, но осуществлять переход из одного плана мысли в другой для них представляет большую трудность. Отмеченные выше трудности являются, по мнению Н.А. Менчинской, следствием снижения тонуса общей познавательной активности у детей, испытывающих трудности в усвоении знаний; они неразрывно связаны с мотивационной сферой этих учащихся.

Коррекционная работа, по исследованиям Н.А. Менчинской, опиралась на установление типа неуспевающего школьника с определением степени его обучаемости, его моральной направленности — сохраняет ли он «позицию» школьника или утратил ее. Так, ее выделены три разных сочетания этих свойств: низкая обучаемость при сохранении «позиции» школьника, высокая обучаемость при утрате этой «позиции» и, наконец, оба свойства имеют отрицательную характеристику. «При этом необходимо воздействовать на личность ученика в целом, отдавая себе отчет в том, в каком сочетании (и соотношении) находятся различные свойства его личности — как они взаимодействуют с его общей моралью... Все искусство педагога заключалось в т ом, чтобы найти такие формы работы, которые воздействовали был на мотивацию, и на формирование навыков учебного труда, и на мышление учащихся« (48, с.259).

На первом этапе обучения в экспериментальном классе большое место в учебном процессе заняли однообразные виды деятельности (списывание, письменные вычисления), которые давали возможность организовать учеников на выполнение учебной работы, вызвать у них удовлетворение от того, что они справляются с ней успешно, а тем самым изменить отношение к учению и только постепенно, с очень большой осторожностью учителя вовлекали этих школьников в активную мыслительную работу, ставя перед ними проблемы и систематически обучая их рациональным приемам мышления, к самостоятельному мышлению.

Назовем общие способы воздействия учителя, применяемые для работы с неуспевающими школьниками, по Н.А. Менчинской: психологическая помощь взрослого при выполнении заданий в умственной деятельности; помощь должна быть дозированной, вначале она осуществляется в самых больших «дозах», затем постепенно мера помощи уменьшается, тем самым расширяется «зона» самостоятельного мышления; предлагать детям задания сниженные по трудности, которые могут быть ими решены без всякой помощи, вполне самостоятельно; постепенное возрастание требований в соответствии с возрастающей возможностью их реализации детьми; дифференцированный подход в обучении; подсказывающие ответы, варьирующие по своему характеру: это может быть конкретизацией задания, совместным решением аналогичной задачи, прямым указанием способа, приема, которым она решается, предостережение от ошибки, наводящие вопросы, не-

прерывное воздействие на мотивацию, поощрение со стороны учителя; обеспечить индивидуальный подход в обычных условиях фронтальной работы с целым классов; дифференцированно-групповое обучение, при котором различные группы учеников получают разные задания для самостоятельной работы, задания эти варьируют по степени сложности, по обьему, по методике их предъявления; обучение в специальном классе с более однородным составом; включение ученика не только в мыслительную, но и оценочную деятельность.

В результате исследования Н.А. Менчинской было выяснено, что дети с пониженной обучаемостью представляют собой неоднородную массу по своему составу группы: одни из них стоят ближе к школьникам с высокой обучаемостью, в то время как другие имеют некоторые сходные черты с детьми умственно отсталыми. Это имеет важное значение при разработке целей и путей коррекции, преодоления неуспеваемости ученика, при выборе способов педагогических воздействий.

Коррекционные цели должны быть сформулированы позитивно. Не следует включать в их число устранение определенных отклонений в поведении ребенка.

Планирование процесса коррекции предполагает вычленение определенных мер, направленных на создание условий, которые бы способствовали желаемым изменениям психических предпосылок к обучению. Коррекционная работа — это не специальная группа педагогических мер; они органически входят в состав всей педагогической работы.

Развитие ребенка в классе следует рассматривать по аналогии с развитием ребенка в семье. Кроме того, свое свободное время ребенок тоже проводит в составе определенных групп. Эти представления дают основание учителям как бы перешагнуть через изолированные меры индивидуальной помощи, уделив основное внимание приобщению его к коллективной деятельности, созданию благоприятных межличностных отношений, способствующих более успешной учебной деятельности ребенка.

Помимо этого к числу важных коррекционных мер относятся:

— устранение таких пробелов в знаниях, которые препятствуют дальнейшему усвоению предмета, помощь и контроль при их устранении;

— передача школьникам полноценных основ ориентации в учебном предмете (педагог учит школьников искать подходы к решению проблем, показывает, как пользоваться вспомогательными средствами, как выделять существенную информацию из текста, как осмысленно запоминать учебный материал, и многое другое);

— создание условий для переживания школьниками успеха (применение разнообразных форм оценки);

— упражнения и закрепление отдельных навыков в учении и поведении;

— вычленение сфер деятельности, в ходе выполнения которых ученик может проявлять инициативу и таким путем заслужить признание в классе (32, с.154).

Направление коррекции. На основе выявления первичного дефекта (рассогласования) определить основные направления коррекционной работы. Например, если первичное нарушение в операциональной сфере (умение учиться), то главное внимание обращается на формирование этих способов.

Рассмотрим общие способы воздействия учителя, применимые для работы со слабоуспевающими, рекомендованные А.К. Марковой (30, с777).

«— своевременная диагностика (с 3-4 лет), ибо отклонения в поведении дошкольников (низкая познавательная активность, импульсивность, расторможенность и т.д.) могут служить признаком возможных будущих неблагополучий в школе;

— постановка со слабоуспевающими коррекционных мелей, достижении которых можно осуществить за сравнительно короткое время (4-6 недель), чтобы получить зримые результаты, стимулирующие и учащихся, и родителей;

— коррекционные цели ставить позитивно (не устранение отклонения, а формирование, например мотивации);

— созданье обстановки психологической безопасности для ребенка» (30, с.78).

Принцип коррекционной работы, его направленность зависит от характера нарушений, отклонений, аномалий, дефектов, от того, когда сформировались негативные черты умственного и личностного развития, тогда коррекция будет в перестраивании, изменении.

Принцип коррекционной работы состоит в том, что вначале даются задания невысокой степени трудности, оптимального уровня трудности, для восстановления мотивации. Важно описать выявленный в диагностике исходный фон умственного и личностного развития.

Наряду с коррекцией может быть использована стратегия развития, состоящая в стимулировании того, что есть положительного в ребенке.

Осуществление учителем контрольной, коррегирующей и прогностической деятельности, как отмечает в своем исследовании И.С. Якиманская, «невозможно без овладения диагностической функции, без знания того, какая реальная деятельность (по составу умственных операций) необходима для усвоения заданного материала и как она́ фактически протекает у каждого ученика (в чем трудности, недостатки, какая операция отсутствует, неправомерно заменяется другой). Без этого учитель не сможет управлять развитием на уроке умственной активности учащихся» (1648).

Способы учебной работы ученика, по И.С. Якиманской, включают: рациональную организацию познавательных процессов — овладение рациональными способами восприятия, запоминания, преобразования изучаемых объектов, обеспечивающими более высокий уровень усвоения знаний; развитие психических свойств личности — наблюдательности, сообразительности, инициативности, гибкости ума, критичности, осознанности; оценивание своих трудностей и учебных достижений, лучшее понятие себя и своих сверстников, занятие правильной позиции в классе, определение наиболее адекватно своих склонностей к усвоению знаний разного предметного содержания; планирование системы знаний (понятий, терминов, правил, определений) последовательность их изложения, системы умственных операций; создание технологии «думания», обучения такой технологии есть основной путь умственной активности.

Формирование метода мышления должно наиболее активно происходить на факультативах, основная цель которых, как считает И.С. Якиманская, «предоставлять возможность каждому ученику по его выбору углубленно изучать тот или иной предмет — цикл предметов» (61, с.550. Основной ситуацией, вызывающей процесс мышления, является проблемная ситуация, которая требует нахождения знаний, коррегирует способ действия, применяет их в новых нестандартных условиях. Основным механизмом решения проблемной ситуации является включение обьекта в новые связи, отношения через личностно окрашенный прием.

Развивающее обучение (И.С. Якиманская) обеспечивает реализацию индивидуального подхода к ученикам с учетом их умственного развития. Развивающее обучение включает: усвоение знаний, активность самостоятельной работы учащихся формирование учебной деятельности на основе знания ее структуры (60, с.105).

«Внимание к каждому ученику, тщательное и всестороннее изучение его учебных возможностей и определение на этой основе эффективных условий его развития требует существенных изменений в организации обучения» (1,106). Этому способствует индивидуализация обучения, включающая разработку учителем к каждому уроку заданий различной степени трудности, их предьявление учащимся; использование разных критериев оценок, проведение дополнительных занятий с отстающими с учетом анализа причин неуспеваемости.

Оценивая успехи каждого ученика в усвоении знаний, учитель должен сравнить их не только с успехами сверстников, но и с его собственными предшествующими достижениями, показывая, что удается лучше, над чем еще следует поработать, как более рационально следует организовать учебную деятельность, чтобы ее усовершенствовать. Такие рекомендации учителя особенно цены, если они адресованы конкретному ученику, с учетом его индивидуальных особенностей и опираются на анализ не только результатов усвоения, но и процесса его достижения (60, с.107).

Коррекционная направленность обучения детей отстающих в учении, по результатам исследования З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной, включает оздоровление ребенка (с помощью медикаментозного лечения и организации особого режима), развитие его речи, моторики, чувственного опыта и мышления, определенных качеств личности.

Обязательны для всех учеников индивидуальные коррекционные занятия. «На них отрабатываются определенные навыки, проводится дополнительное обучение приемам выполнения отдельных учебных действий, способам работы с учебником, пособиями. На таких занятиях, в зависимости от характера нарушений мыслительной деятельности ребенка, можно формировать приемы самоконтроля, дифференцированные представления о результатах и способе действия, добиваться осознания способов учебной работы, которыми ребенок уже владеет» (60, с.193). Такую коррекционную направленность можно осуществлять с отстающими учащимися массовой школы и во всех видах спецшкол.

Коррекция замеченных у ребенка отклонений осуществляется на занятиях с использование наглядных средств обучения, опорой на практические действия; конструирование, лепка, рисование, специальные уроки ритмики, физкультуры, музыки, разнообразные игры. На них в доступных для детей формах происходит обучение планированию своих действий, самоконтролю, оценке получаемых результатов, подчинение поведения общим правилам, развитие мышления и речи, произвольных движений.

Воспитывающее обучение как единство обучения и воспитания по отношению к ученикам и отстающим в учении включает задачу построения ученой и воспитательной работы с тем, чтобы ни один учащихся не чувствовал себя неспособным. Для учителя важно сплотить учащихся в единый коллектив, создать определенную атмосферу через: общий доброжелательный тон, терпение опытных и начинающих педагогов, систему индивидуальных и коллективных оценок, использование игровых, соревновательных приемов обучения, вызывающих у детей непосредственный эмоциональный отклик, интерес.

Организация учебной деятельности и формирование мотивации учения успешно осуществляется, по мнению М.В. Матюхиной, через целеобразование поскольку цель обладает большой мотивационной силой, но принятие и удержание целей представляют для учащихся немалые трудности. На уроке учащихся получает цель извне, от учителя, в готовом виде. Объективные цели должны стать целями, мотивами самого ученика (Л.И. Божович); определенность, ясность целей повышает активность, усиливает мотивацию (В.С. Мерлин), выделение и осознание целей представляет собой не автоматически происходящий одномоментный акт (А.Н. Леонтьев); четкая очерченность цели деятельности приводит к исключительно большому эффекту (Л.С. Славина); для продуктивного усвоения знаний важно, чтобы цель стала самостоятельной побудительной силой, превратилась в мотив (М.В. Матюхина).

Для превращения цели в мотив необходимо, чтобы учащихся четко сформулировал цель (что узнать, чему научиться), ее значение (зачем и для чего это нужно); выделил способы достижения цели (как делать), предполагаемые трудности

достижения цели; проконтролировал, насколько выполнение соответствует цели, насколько успешно идет продвижение к цели (33, с.1250.

Такая организация учебной деятельности исходит из модели деятельности ученика и опирается на имеющиеся мотивы.

Рассматривая мотивацию как многоуровневую систему выделяются такие проблемы, как коррекция неосознанной мотивации учения в осознанную и достижение соотнесения реально действующих мотивов с понимаемыми, знаемыми, которые без специального вмешательства не могут стать реально действующими.

Мотивация сама по себе еще не может обеспечить продуктивность деятельности. М.В. Матюхина предполагает, что уровень умственного развития может выступать одним из условий реализации исходного уровня мотивации, ее изменения и формирования. Ею выделен ряд психологических условий, которые создают благоприятную основу для формирования мотивации учения — это формирование учебной деятельности, усвоение теоретических понятий. Ею выделен ряд частных условий формирования мотивации: создание противоречий между известным и неизвестным, привлечение учащихся к установлению причин явления, использование системы поощрения и порицания, показ значимости знаний, создание перспективы, положение ученика в системе межличностных отношений, организация коллективной деятельности.

Цель это то звено, опираясь на которое можно формировать в единстве широкие социальные мотивы и мотивы, непосредственно связанные с учебной деятельностью — овладением знаниями, умениями и навыками. В то же время само принятие, удержание целей для младшего школьника представляется большие трудности. Учащемуся, чтобы стать субъектом деятельности, необходимо осознать цель предстоящей деятельности, ее значение, способы ее достижения, осознать то, насколько выполнение соответствует цели, насколько успешно идет продвижение к цели.

Матюхина М.В. считает, что такая организация деятельности, когда создаются условия для принятия и удержания целей, поставленных учителем (анализ, обсуждение конечных и промежуточных целей), ликвидирует разрыв между мотивами и целями, приводит к совпадению мотивов и целей, формированию учебно-познавательных мотивов в единстве с широкими социальными. Результаты ее формирующего эксперимента подтверждают предположение о больших мотивационных возможностях принятия цели (33, с.136).

Сформулируем некоторые выводы.

В литературе описан ряд приемов и направлений коррекционно-развивающей работы. Приемы формирования и доформирования отсутствующих способов, умений учиться (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); обучение способами учебной и мыслительной деятельности с учетом индивидуальных различий (Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская); использование дифференцированных по трудности заданий (И.С. Якиманская); прием устранения пробелов в знаниях учащихся; упрочение или стимулирование эффективных форм мотивации учения (А.К. Маркова, М.В. Матиюхина, А.Б. Орлов); тренинговые и игровые коррекционные занятия (А.С. Спиваковская, А.С. Прудченков) оптимизация учебной деятельности — совместная работа учителя с родителями ученика (Ю.З. Гильбух).

Мы познакомили читателей с имеющимися точками зрения на развитие детей: формирование, становление, созревание, изменение, типы нарушения в развитии: отставание, отклонения, аномалии, дефекты, дезадаптацию, деформацию, десоциализацию, распад личности. Конкретными проявлениями является в умственном развитии: интеллектуальная пассивность, педагогическая запущенность, низкая обучаемость, низкая эффективность, низкая интенсивность обучения; в личностном

развитии: низкая воспитанность и воспитуемость, аффект неадекватности, акцентуация, тревожность, агрессивность, девиантное и делинквентное поведение.

Каждому из этих отклонений нужно подобрать адекватные приемы диагностики и коррекции, желательно, чтобы эти приемы строились на учебном материале и включались в учебный процесс.

По нашим данным, наиболее адекватными приемами диагностики являются: обучающий эксперимент, критериально-ориентированные тесты, длительное наблюдение за повторяющимися поступками учащихся, проективные методики.

Наиболее адекватными приемами коррекции являются: личностно-ориентированное развитие, опережающие программы, стимулирующие школьника как субъекта преодоления недостатков своего поведения, тренинги, парные диалоговые занятия и др.

Выбор пути коррекции определяется в зависимости от определившегося основного отставания, называемого нами первичного рассогласования, т.е. того, что являлось причиной изменения личности ученика.

Осуществление индивидуальной коррекции и диагностики требует системного обсуждения на психолого-педагогическом консилиуме (учителями, психологом, родителями) разных ракурсов наблюдения за психическим развитием ребенка. Коррекционно-развивающая программа должна иметь опережающий характере, опираться на зону актуального и зону ближайшего развития ученика.

Конкретные варианты этой работы мы планируем осуществить в дальнейшем в тесном контакте со школьным практическим психологом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ — ХРЕСТОМАТИЯ

СТОРОНЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ОБЩИЕ)

РАЗВИТИЕ — качественные и количественные, прогрессивные и непрогрессивные, в целом необратимые изменения в психике человека. В последнее время термином «развитие» обозначают одну из стратегий воздействия ребенка. Стимулирование выступает как упрочение того позитивного, что есть у ребенка (А.К. Маркова, с.7,920.

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ — последовательные, прогрессирующие (хотя и включающие в себя отдельные моменты регресса) и в целом необратимые количественные и качественные изменения психики живых существ. (Психол. словарь, с.306,93)

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ — сложная динамическая система количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности субъекта в связи с овладением им человеческим опытом в соответствии с общественно-историческими условиями, в которых он живет, и возрастными и индивидуальными особенностями его психики (З.И. Колмыкова, с.8,92).

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ — качественные и количественные изменения интеллекта, системы его характеристик (А.К. Маркова, с.8,92).

ОБУЧАЕМОСТЬ — эта система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (при наличии знаний, положительной мотивации и других необходимых условий (З.И. Калмыкова, с.30,82).

ОТСТАВАНИЯ В УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ

ОТСТАВАНИЕ — это невыполнение требований, которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Отставание представляется таким образом как дискретная единица, момент процесса, прерыв непрерывности и как сам процесс в его непрерывности. Противоречивость такого понимания и терминологии заложена в самой сущности исследуемого явления: процесс отставания складывается из актов отставания (В.С. Цетлин, с.13,77).

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПАССИВНОСТЬ — относительно самостоятельный психологический феномен, выражающийся в склонности к репродуктивной деятельности, «внешнему» обобщению, использовании обходных путей, попыткой компенсировать логические затруднения излишней опорой на память (Л.В. Орлова, с.12,92).

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПАССИВНОСТЬ — сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном особенностями воспитания и проявляющийся в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, в негативном отношении к умственному напряжению, в использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач (Л.В. Орлова, с.45,9).

ПОНИЖЕННАЯ ОБУЧАЕМОСТЬ проявляется в особенностях процесса познания как на перцепривном, так и на интеллектуальном уровнях и выражается в утилитарном отношении к познавательным задачам, в поверхностности, в разобщенности и неустойчивости усваиваемых знаний, в неумении самостоятельно овладеть рациональными способами действий и слабой податливости к их коррекции (Е.К. Иванова, с.22,79).

ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ

НАРУШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ — нарушение структуры и динамики отношения человека к окружающему миру и самому себе, наблюдающиеся при психических заболеваниях и локальных поражениях головного мозга; выражаются в изменениях поведения, в снижении активности, критичности, изменении направленности и перестройках структуры мотивационной сферы, нарушении самооценки и др. (Психологический словарь, с.178,83).

ДЕЗАДАПТАЦИЯ — нарушение успеваемости, поведения, межличностных взаимодействий у значительной части учащихся общеобразовательных школ (С.А. Беличева и др., с.3,93).

ДЕЗАДАПТАЦИЯ — вполне самостоятельный феномен, формирующихся в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации, т.е. ситуации школьного обучения (там же).

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ — система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Первые проявления наблюдаются в детском и подростковом возрасте и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения, зависимостью подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций (Психология. Словарь (Под ред. А.В. Петровского, с.257,90).

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ — «в узком значении это категория юридической психологии как синоним правонарушений и деликвентности). Но в учении о деятельности оно имеет четыре вида: указанное т.н. деликвентное; как следствие заболеваний; как следствие гиперспособностей (К.К. Платонов. Краткий словарь системы психологических понятий, с.85,84).

АНОМАЛИЯ — отклонение разной степени явления от нормы. Синоним — девиация-отклонение (К.К. Платонов, там же, с.11,84).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной книге рассмотрен психологический аспект научно-методических проблем, возникающих в учебно-воспитательной работе с учащимися, имеющими отставания в учении и отклонения в поведении.

При этом часть проблем, связанных с диагностикой и коррекцией отставаний и отклонений в психическом развитии, лишь обозначены и требуют своей дальнейшей, более углубленной, научной проработки и апробации в опытно-экспериментальной работе. В настоящее время такая работа начала осуществляться на практике в различных образовательных учреждениях Раменского, Дмитровского и др. районах Московской области. Развивающе-коррекционные программы получили свое внедрение и апробацию в школах с классами коррекционного и компенсирующего обучения, в центрах социально-педагогической реабилитации.

Внедрение развивающе-коррекционных программ в широкую практику сопряжено с созданием и развитием психологической службы, включая разработку и издательство научно-методической литературы, подготовку и переподготовку школьных практических психологов, учителей-психологов, создание центров социально-психологической поддержки и помощи.

Одной из важнейших проблем деятельности психологической службы является проблема сотрудничества учителя и школьного практического психолога. Ее актуальность возрастает в контексте обновляющейся системы образования, где главный акцент делается на умственное и личностное, социально-нравственное развитие учащихся. Профессиональное сотрудничество учителя (воспитателя) и школьного практического психолога — гарантия того, что, во-первых, будут поняты особенности и возможные трудности психического развития, включающие отставания в учении и отклонения в поведении школьников, и, во-вторых, им будет оказана своевременная психолого-педагогическая помощь в рамках развивающе-коррекционной стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних.— Свердловск, 1986.— С. 22-23.

2. Андгуладзе Т.Ш. Формирование установки социального поведения у несовершеннолетних правонарушителей: Автореф. дис... канд. психолог. наук.— М., 1980.— 25 с.

3. Антонова Г.П. О различиях в мыслительной деятельности школьников при решении задач. Сб.: Типические особенности умственной деятельности младших школьников.— М., 1987.

4. Акимова М.К., Гуревич К.М., Зархин В.Г. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении//Вопросы психологии.— 1984.— № 6.— С. 71-78.

5. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения//Вопр. психол. 1993.— № 1.— С. 47-53.

6. Беличева С.А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних: Автореф. дис... докт. психолог. наук.— М., 1989.— 45 с.

7. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации//Вопросы психологии.— 1966.— № 3.— С. 15-20.

8. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей: Автореф. дис... канд. психолог. наук.— М., 1968.— 17 с.

9. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей.— М.: Изд-во МГУ, 1990.— 136 с.

10. Быкова Н.И. Особенности самоопределения подростков с физическими дефектами: Автореф. дис... канд. психолог. наук.— М., 1994.— 16 с.

11. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии.— М.: Просвещение, 1973.— 175 с.

12. Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. Избр. психол. исслед.— М., 1956.— С. 438-452.

13. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий.— М., 1979.— 185 с.

14. Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка.—М.: Изд-во АПН РСФСР, 19;8.— 1;. С.

15. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.

16. Гуревич К.М. Принцип коррекционности в методах психологической диагностики. Сб.: Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик.— М.: Изд-во АПН СССР, 1988.— с. 4-18.

17. Дети с задержкой психического развития (Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной.— М.: Прогресс, 1984.— 256 с.

18. Диагностика школьной дезадаптации/Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной.— М.: Изд-во Консорциума «Социальное здоровье России», 1993.— 127 с.

19. Заика Е.В., Крейдун Н.П., Ячина А.С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением// Вопросы психологии.— 1983.— № 4.— С. 83-90.

20. Иванова Е.К. Динамика формирования пониженной обучаемости и возможности ее изменения. Автореф. дис... канд. психолог. наук.— М., 1979.— 26 с.

21. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей.— М.: МГУ., 1976.— 98 с.

22. Калмыкова З.И. Проблемы преодоления неуспеваемости глазами психолога.— М.: Знание, 1982.— 96 с.

23. Калмыкова З.И. К вопросу о методах диагностики обучаемости школьников. Вопр. психол., I, 1968, с. 127-132.
24. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере.— М.: Педагогика, 1988.— 166 с.
25. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.— 49 с.
26. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей.— М.: Педагогика, 1989.— 104 с.
27. Логинова М.С. Особенности адаптации к условиям школы подростков-восьмиклассников с пограничными состояниями: Автореф. дис... канд. психолог. наук.— М., 1983.— 21 с.
28. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации: Автореф. дис... канд. психолог. наук.— М., 1994.— 24 с.
29. Максимова Н.Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков//Вопросы психологии.— 1988.— № 3.— С. 93-99.
30. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте.— Петрозаводск, 1992.— 180 с.
31. Матвеев В.Ф., Лебедев А.В. Особенности отношения дезадаптированных подростков к личностным качествам людей//Вопросы психологии.— 1984.— №3.— С. 73-78.
32. Маттес Г. О роли психодиагностики в преодолении неуспеваемости школьников//Вопросы психологии.— 1981.— № 4.— С. 152-154.
33. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников.— М.: Педагогика, 1984.— 144 с.
34. Меликсетян А.С. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних//Советская педагогика.— 1990.— № 4.— С. 52-57.
35. Меске Г. К диагностике мотивационных компонентов успешной учебной деятельности//Вопросы психологии.— 1981.— № 4.— С. 154-155.
36. Михеева И.Н. Амбивалентность личности.—М.: Наука, 1991.— 128 с.
37. Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников. КН.: Психологические проблемы неуспеваемости школьников.— М.: Педагогика., 1971. С. 137-157.
38. Орлова Л.В. Интеллектуально пассивные учащиеся//Вопросы психологии.— 1991. — № 6.— С. 45-49.
39. Орлова Л.В. Психологический анализ интеллектуальной пассивности младших школьников: Автореф. дис... канд. психолог. наук.— М., 1992.— 18 с.
40. Отстающие в учении школьники/Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной — М.: Педагогика, 1986.— 208 с.
41. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностика особенностей словесно-логического мышления младших школьников.— Абакан, 1990.— 28 с.
42. Пирожков В.Ф. Психологические основы перевоспитания учащихся специальных профтехучилищ.— М.: Юридическая литература, 1988.— 479 с.
43. Познавательные процессы и способности в обучении/Под ред. В.Д. Шадрикова.— М.: Просвещение, 1990.— 142 с.
44. Потаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения//Психологический журнал.— 1987.— № 4, Т.8.— С. 92-102.
45. Полонский В.М. Оценка знаний школьников.— М.: Знание, 1981.— 95 с.
46. Пономарев Я.А. Задержки развития внутреннего плана действия и их ликвидация//Новые исследования в педагогич. науках.— 1965. № 4.— С. 177-186.
47. Пономарев Я.А. Этапы развития внутреннего плана действия?/Новые исследования в педагогических науках, Сб П/«Известия АПН РСФСР», вып. 133/. 1964, С. 149-154.
48. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи.— М.: Педагогика, 1990.— 160 с.
49. Пстронг Д. Профилактика социальной дезадаптации учащихся//Советская педагогика.— 1990.— № 12.— С. 42-46.

48. Психологические проблемы неуспеваемости школьников/Под ред. Н.А. Менчинской.— М.: Педагогика, 1971.— 272 с.
49. Пускаева Т.Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержками психического развития//Дефектология.— 1980.— № 3.— С. 10-18.
50. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание.— М., 1957.— 328 с.
51. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам.— М.: Изд-во АПН РСФСР.— 1958.— 214 с.
52. Сотрудничество учителя и школьного практического психолога/Под ред. А.К. Марковой, Т.А. Шиловой.— М., 1994.— 88 с.
53. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия/Под ред. Ю.З. Гильбуха.— Киев, 1993.— 96 с.
54. Учитель и психическое развитие школьников/Под ред А.К. Марковой, Т.А. Шиловой.— М., 1993.— 89 с.
55. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростковом возрасте.— Киев: Здоровье, 19937— 144 с.
56. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение.— М.: 19776— 120 с.
57. Эльконин Д.Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи//Психодиагностика и школа/Под ред. К.М. Гуревича. Таллин, 1980.
58. Юницкий В.А. Психологические особенности детей, потерявших родителей: Автореф. дис... канд. психолог. наук.— М., 19827— 14 с.
59. Юркевич В.С. Индивидуальные различия в саморегуляции и обучаемость//Вопросы психологии.— 1974.— № 4.— С. 15-21.
60. Якиманская И.С. Развивающее обучение.—М.: Педагогика, 1979.— 104 с.
61. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника.— М.: Знание, 1985.— 80 с.

АНКЕТА
для определения характера отставаний в учении школьника (52, с. 17-18)

Цель: формулирование учителем заказа школьному психологу о возможных отставаниях в учении учащегося.

Необходимый материал: анкета вопросник для учителя.

Инструкция: Вам необходимо ответить письменно на 11 вопросов предлагаемой анкеты.

ВОПРОСНИК

1. В чем, на Ваш взгляд, затрудняется ребенок при выполнении учебных заданий?
2. При выполнении каких заданий и по каким предметам проявляются затруднения?
3. Как ребенок реагирует при встрече с трудностями при выполнении задания?
4. Какие качества ребенка, по Вашему мнению, помогают ему справиться с трудностями в учении?
5. Какие качества ребенка мешают ему справится с трудностями в учении?
6. Какие задания (какой вид работы) ребенок выполняет самостоятельно без помощи учителя?
7. В чем, на ваш взгляд, ребенок наиболее успешен в учебной работе?
8. Какой вид помощи ребенку Вы обычно используете? Эмоционально-регулирующая помощь 1: общее подбадривание, типа «Ты это сможешь, тебе это по силам». Стимулирующая помощь 2: наводящий вопрос «На какое правило это задание?» Организующая помощь 3: совместно с учеником «Как ты планируешь выполнять действия , оцени правильность выполненных действий». Направляющая помощь 4: показ начала действия «Смотри, я показываю первое действие, а ты продолжай». Обучающая помощь 5: показ всего действия — Я показываю все решение целиком, сделай так же».
9. Работаете ли Вы индивидуально с ребенком? На уроке? После урока?
10. Как проходит индивидуальное занятие?

а) снова объясняете задание, которое ребенок не выполняет, но более подробно, развернуто;

б) выясняете, что ребенок усвоил в задании, с какого момента он затрудняется в выполнении задания;

в) оставляете ребенка после уроков для контроля за выполнением классного задания;

г) укажите свой вариант занятия с ребенком.

11. Восстановите историю учения ребенка с отстаиваниями в учении, напишите сочинение на тему: «История учения... (имя ребенка).

Приложение 2.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ЛИСТ[1]

для выявления характера отклонений в поведении (I, с.89).

Цель: формулирование учителем заказа школьному психологу о показателях уровня социального развития подростков.

Необходимый материал: показатели уровня социальной адаптации.

Инструкция: Оцените степень выраженности данных качеств по пятибальной системе. Причем, 5 баллов — высокая степень проявления, 1 — низкая, 3 балла — средняя степень их проявления.

1. Наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений.
2. Степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности.
3. Уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических и т.д.). Разнообразие и глубина полезных интересов.
4. Адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми.
5. Коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни.
6. Способность критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников.
7. Самокритичность, наличие навыков самоанализа.
8. Внимательное, чуткое отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатии.
9. Волевые качества. Невосприимчивость к дурному влиянию. Способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении.
10. Внешняя культура поведения (подтянутый внешний вид, аккуратность, культура речи, вежливость).
11. Преодоление и отказ от дурных привычек и форм асоциального поведения (употребление алкоголя, курение, употребление нецензурных выражений).

Оценка результатов: подсчитывается средний арифметический балл, показывающий соотношение уровней социального развития:

1-2,5 балла III группа — социально запущенные,

2,6-365 балла II группа — педагогически запущена,

3,6-5 баллов I группа — благополучные учащиеся.

Судя по оценкам экспертов, социальная запущенность по сравнению с педагогической характеризуется прежде всего более низким уровнем развития профессиональных намерений и ориентаций, а также полезных интересов, знаний, навыков, еще более активным сопротивлением педагогическим требованиям и требованиям коллектива, нежеланием считаться с нормами коллективной жизни, затруднением в способности оценивать себя и других.

Наряду с диагностически значимыми признаками, позволяющими различать педагогическую и социальную запущенность выявились сходные признаки, по

---

[1] Беличева С.А. Основы превентивной психологии.— М.: «Социальное здоровье России», 1993.— 199 с.

которым различия не значимы (отношение к учебной деятельности, асоциальные проявления, употребление алкоголя, курение). Эти проявления выступают в роли «сигналов-признаков», на основе которых происходит формирование стереотипа «трудный подросток». Наличие этих общих негативных качеств мешает учителю рассмотреть то положительное, что есть в личности педагогически запущенного (прежде всего — трудолюбие, стремление к овладению профессией) с опорой на которое можно успешно осуществлять с ними воспитательную работу.

Социальная запущенность без должной социально-психологической коррекции приводит к формированию и закреплению преступной направленности.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Психолог

Офсетная

Научно-методическое издание

Шилова Тамара Алексеевна
кандидат психологических наук

Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении

Лицензия на издательскую деятельность
ЛР 040302 от 17.02.93.

Подписано в печать 07.08.95 г. Формат 60х84/16
Офсетная печать. Усл. печ. листов 6,0 Заказ 2384 Тираж 3000 экз.
Напечатано в типографии ДПК

ДЛЯ ЗАПИСЕЙ



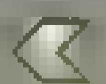

ozon.ru
1222468307

Женщины неандертальцы



Неандертальский ребенок

В Узбекистане в 1938-39 годах археологом А.Окладниковым была открыта стоянка мустьерскои культуры и обнаружены останки скелета (череп и некоторые кости) мальчика-неандертальца (по последним данным – девочки) 8—9 лет. Череп из пещеры Тешик-Таш характеризуется большой вместимостью (1490 см3), надглазничным валиком, выступающим носом. В культурных слоях (до 1,5 м толщины) наидены кости горного козла, дикой лошади, медведя, оленя и других животных, а также многочисленные каменные изделия (дисковидные нуклеусы, скребла и другие) Основным источником существования обитателей пещеры, была охота.



Неандерталец: новые черты

Большой нос, строение челюстей и зубов как у Человека гейдельбергского, лишь зубы меньше. *Лоб более низкий и покатый, чем у современных людей, сильно выступающий затылок (долихоцефальный череп). Строение скелета свидетельствует о приспособлении к холодному климату ледникового периода: короткие ноги по сравнению с современным человеком, коренастое мускулистое тело.* Останки найдены в Европе, на Ближнем Востоке, Кавказе, Крыму, Средней Азии. Добывали огонь. Питались мясом крупных животных. Встречался каннибализм. *Возникли религиозные верования: неандертальцы первыми из людей стали заботиться о стариках и хоронить умерших*

Реконструкция облика неандертальца работы М.Герасимова



Неандертальцы

Неандертальцы, ископаемые древние люди, создавшие археологические культуры раннего палеолита. Скелетные остатки неандертальцев открыты в Европе, Азии и Африке. Время существования 200 — 35 тыс. лет назад. *Как установили исследования генетического материала неандертальцев, они, видимо, не являются прямыми предками современного человека.*



Кроманьонец – от 195 тыс. лет назад



